

Katedra: Německého jazyka
Studijní program: Učitelství pro 2.stupeň ZŠ
Studijní obor Německý jazyk – Tělesná výchova

**Postavení větných členů v němčině a zprostředkování tohoto jevu ve
vyučování němčině na ZŠ**

Die Satzgliedstellung im Deutschen und Vermittlung dieses Phänomens im
Deutschunterricht an der Grundschule

Sentence Structure in German and How to Teach this
Aspect of Grammar in German Lessons at Elementary
School

Diplomová práce: 10–FP–KNJ– D-03

Autor:
Iva ŠULCOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Nad'a Matouchová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
98	0	18	2	64	0

V Liberci dne 27.4.2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra německého jazyka

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Iva ŠULCOVÁ
adresa: Zemědělců 19, 273 02, Tuchlovice
studijní obor (kombinace): německý jazyk - tělesná výchova
Název DP: **Postavení větných členů v němčině a zprostředkování tohoto jevu ve vyučování němčiny na ZŠ**
Název DP v angličtině: Sentence Structure in German and How to Teach this Aspect of Grammar in German Lessons at Elementary School
Vedoucí práce: PhDr. Nad'a Matouchová
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 29.1.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): _____

Datum: _____

Podpis:  _____

Název DP:	POSTAVENÍ VĚTNÝCH ČLENŮ V NĚMČINĚ A ZPROSTŘEDKOVÁNÍ TOHOTO JEVU VE VYUČOVÁNÍ NĚMČINĚ NA ZŠ
Vedoucí práce:	PhDr. Naďa Matouchová
Cíl:	Cílem diplomové práce je shrnutí poznatků o daném jazykovém jevu, jeho systematizace na základě studia odborné literatury a pojednání jako didaktického problému.
Požadavky:	Diplomantka bude sledovat slovoslednou výstavbu německé věty a uvede její funkce a principy. V praktické části zmapuje učebnice němčiny se zřetelem k dané problematice a vypracuje návrh originální vyučovací hodiny.
Metody:	Soustředění a kritické zhodnocení odborné literatury ve vztahu ke konkrétnímu jazykovému jevu, výběr a excerpce textů a dat relevantních pro zkoumaný jev jazyka, analýza, klasifikace a systematizace.
Literatura:	Abraham, W. (1995): Deutsche Syntax im Sprachvergleich. Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen. Tübingen. Altmann, H. (1981): Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Tübingen. Duden 4 - Die Grammatik (2005): Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Eisenberg, P. (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart, Weimar. Etzensberger, J. (1979): Die Wortstellung der deutschen Gegenwartssprache als Forschungsobjekt. Mit einer kritisch referierenden Bibliographie. Berlin. Hafka, B., ed. (1994): Was determiniert Wortstellungsvariation? Opladen. Hafka, B. (1999): Deutsche Wortstellung. Heidelberg. Helbig, G.- Buscha, J. (1991): Deutsche Grammatik. Leipzig, Berlin, München. Reis, M. ed. (1993): Wortstellung und Informationsstruktur. Tübingen. Wöllstein-Leisten, A. A. Heilmann A. S. Vikner (1997): Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse. Tübingen.

Čestné prohlášení

Název práce: Postavení větných členů v němčině a zprostředkování tohoto jevu ve vyučování němčině na ZŠ

Jméno a příjmení autora: Iva Šulcová

Osobní číslo: P05000821

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27.4.2011

Iva Šulcová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Nadě Matouchové, za cenné rady a odbornou pomoc při psaní této práce. Mé poděkování patří také všem členům Katedry německého jazyka za jejich ochotu a předávání znalostí a vědomostí po celou dobu mého studia.

Dále bych chtěla poděkovat svému příteli a rodičům za podporu a klidné zázemí, jež mi při psaní této práce poskytovali. Poslední dík patří manželům Hambach z Mnichova, jakožto rodilým mluvčím, za rady a připomínky.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá postavením větných členů v němčině. Zkoumá slovoslednou výstavbu německé věty, její funkce a principy. V praktické části je analyzováno, jakým způsobem je tento jev zprostředkován v učebnicích němčiny. Následně je zde navržena originální vyučovací jednotka se zřetelem k dané problematice.

Klíčová slova: věta jednoduchá, větný člen, podmět, přísudek, předmět, příslovečné určení, slovosled, tradiční gramatika, valenční gramatika, učebnice, vyučovací jednotka

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Satzgliedstellung im Deutschen. Die Arbeit untersucht den Satzgliedaufbau des deutschen Satzes sowie seine Funktion und Prinzipien. Im praktischen Teil wird analysiert, wie dieses Phänomen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache vermittelt wird. Daran anschließend wird in der Arbeit eine originelle Unterrichtsstunde im Hinblick auf diese Problematik vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: der einfache Satz, das Satzglied, das Subjekt, das Prädikat, das Objekt, die Adverbialbestimmung, die Wortfolge, Traditionelle Grammatik, Valenzgrammatik, das Lehrbuch, die Lehreinheit

Summary

The thesis focuses on the position of clauses in German language. Word-order construction of German sentence, its functionality and principles were examined. The way how this phenomenon is treated in German textbooks was analysed in the practical part of this study. Subsequently an original teaching unit was proposed considering the given issue.

Keywords: simple sentence, constituents of the sentence, subject, predicate, object, adverbial determination, word-order, traditional grammar, valenc grammar, textbook, lesson

Inhalt:

1.	Einleitung	6
2.	Theoretischer Teil	10
2.1.	Definition des Begriffs „Satzglied“	10
2.2.	Die einzelnen Satzglieder im Deutschen	17
2.2.1.	Das Subjekt	17
2.2.2.	Das Prädikat	18
2.2.3.	Das Objekt	20
2.2.4.	Die Adverbialbestimmung	20
2.2.5.	Das Attribut	21
2.3.	Bedingungen der Satzgliedstellung im Deutschen	23
2.3.1.	Syntaktische Bedingungen	23
2.3.2.	Morphologische Bedingungen	27
2.3.3.	Kommunikative Bedingungen	28
2.4.	Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen	31
2.5.	Satztypen im Deutschen	37
2.5.1.	Kernsatz	39
2.5.2.	Stirnsatz	40
2.5.3.	Spannsatz	40
2.6.	Topologische Felder	42
2.7.	Thema – Rhema – Gliederung	46
2.8.	Schlussfolgerung des theoretischen Teils	47
3.	Praktischer Teil	49
3.1.	Lehrbuchanalyse	50
3.1.1.	Deutsch mit Max	50
3.1.2.	Heute haben wir Deutsch	55
3.1.3.	Ping Pong	67
3.2.	Ergebnis der Analyse	73
3.3.	Eigener Vorschlag der Deutschunterrichtsstunde	77
4.	Resümee	91
5.	Literaturverzeichnis	93

1. Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist die Beschreibung von Satzgliedern und ihrer Satzstellung in einem einfachen Satz im Deutschen. Unter der sogenannten Satzgliedstellung (auch Satzgliedfolge, Wortstellung oder Wortfolge) wird die Anordnung von Wörtern bzw. Satzgliedern innerhalb eines Satzes verstanden. Ein Satz ist jedoch nicht nur eine Kette von Wörtern, die von links nach rechts aneinander gereiht werden, sondern die Wortstellung unterliegt bestimmten Regeln, die in dieser Arbeit betrachtet werden.

Die Wortstellungsphänomene sind sowohl im Deutschen als auch im Tschechischen und in anderen Sprachen ein bedeutender und verhältnismäßig komplizierter und umfangreicher Bereich des Sprachsystems und seiner kommunikativen Realisierung. Dieses Thema wird somit häufig von den Linguisten (Duden, Helbig, Buscha, Eisenberg, Jung, Engel, Wellmann, Abraham, Altmann, Grepl, Karlík, Nekula etc.) behandelt und dabei geht immer deutlicher hervor, welche wichtige und nicht periphere Rolle die Satzgliedfolge im Aufbau einer Ansprache oder eines Textes spielt. Da es sich um eines der wichtigsten Elemente jeder sprachlichen Äußerung handelt, sollte das Thema der Satzgliedstellung im Fremdsprachenunterricht an der Grundschule nicht fehlen. Daraus folgt eine der wichtigsten Aufgaben dieser Arbeit. Die Arbeit soll uns Antworten auf folgende Fragen geben: In welchem Ausmaß wird dieses Thema in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache (DaF) dargestellt? Inwiefern wird sich dieser Erscheinung im Unterricht an der Grundschule gewidmet? Auf diese und andere Fragen werde ich im theoretischen Teil meiner Diplomarbeit die Antworten suchen.

Im Rahmen der Wortfolgenphänomene können zwei Typen von Wortstellung unterschieden werden, und zwar die grammatische und die aktuelle Wortstellung (Duden, Helbig/Buscha, Štícha, Povejšil etc.) Die Satzgliedstellung jeder Äußerung wird sowohl im Deutschen als auch im Tschechischen durch den gegenseitigen Einklang von grammatischen und aktuell kommunikativen Faktoren bedingt. Die grammatische Wortfolge ist ein Teilbereich der Grammatik gegebener Sprache, der nicht unmittelbar mit einer aktuell kommunikativen Absicht zusammenhängt. Es handelt sich um einen Komplex von Regeln der linearen Anordnung von Satzgliedern in den syntaktischen Strukturen. Die grammatische Wortstellung gehört

im Deutschen zu den ausdrucksvollen und zentralen grammatischen Erscheinungen. Die aktuelle Wortfolge beruht auf der linearen Anordnung von Wörtern entsprechend der aktuellen kommunikativen Absicht. Diese ist jeweils mit einer bestimmten kommunikativen Situation oder einem vorhergehenden Kontext verbunden. Die aktuelle Wortfolge ist also nicht im Voraus festgelegt, wie eine syntaktische Regel, sondern sie wird vom Sprecher zugleich mit der Formulierung einer inhaltlichen Aussage gebildet. Auch diese Satzgliedstellung unterliegt bestimmten Regeln (siehe dazu Štícha, 2003). Diese werden ein weiterer Schwerpunkt der vorliegenden Diplomarbeit sein. So werden die Regeln, Funktion und Prinzipien der deutschen Wortstellung anhand des Studiums von linguistischen Werken definiert und erläutert.

Was die Satzgliedstellung betrifft, lassen sich Sprachen (Eisenberg 1999 u.a.) typologisch danach unterscheiden wie Subjekt (S), Prädikat (V) und Objekt (O) in einem Aussagesatz normalerweise angeordnet werden. Die deutsche Sprache gehört nach dieser Unterteilung zu den sg. SOV-Sprachen mit Verbzweitstellung, was allerdings nur noch in subordinierten Nebensätzen bemerkbar ist. In deutschen Hauptsätzen wird das finite Verb zumeist vor das Objekt gestellt. Im Gegensatz dazu ordnet man die tschechische Sprache als slawische Sprache den sg. SVO-Sprachen zu. Obwohl eine kontrastive Behandlung der Satzgliedstellung im Deutschen und im Tschechischen keinen Schwerpunkt dieser Arbeit bildet, wird die tschechische Sprache doch an einigen Stellen in der vorliegenden Diplomarbeit vergleichend erwähnt.

Eine weitere Aufgabe dieser Arbeit besteht darin, die Satztypen und topologischen Felder im Deutschen darzustellen und zu beschreiben. Außerdem werden in dieser Diplomarbeit Hypothesen aufgestellt, die im praktischen Teil entweder Bestätigung oder Widerlegung finden.

Der praktische Teil dieser Diplomarbeit wird sich mit dem Phänomen der Satzgliedstellung aus der Perspektive der Didaktik befassen. Ich halte es für wesentlich die Wichtigkeit dieses Phänomens im Unterricht zu betonen, dessen sich oft weder Schüler und Studenten noch Lehrer nicht hinreichend bewusst sind. Die ungenügende Kenntnis der Satzgliedstellung kann zum Unverständnis führen, was ich im Fremdsprachenunterricht als einen der größten Fehler ansehe. Ich werde in der Analyse der von mir ausgewählten Lehrwerke die Problematik der Satzgliedstellung untersuchen, wobei ich mich auf die Darstellung der Wortfolge und auf das

Vorkommen der drei Satztypen „Kernsatz“, „Stirnsatz“ und „Spannsatz“ in den Lehrbüchern konzentrieren werde.

Bei der Hypothesenstellung gehe ich von meiner bisherigen Erfahrung als Lehrerin an der Grundschule aus. Die erste Hypothese behauptet, dass sich in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache diesem Thema unzureichend gewidmet wird. Meiner Meinung nach wird die Satzgliedfolge an den Grundschulen nur peripher, vereinfacht und mit einer ungenügenden Betonung der Wichtigkeit dieses Phänomens unterrichtet. Meine zweite Hypothese geht davon aus, dass dieses Thema in den Lehrbüchern für DaF nur vereinzelt und unübersichtlich dargestellt wird.

Im praktischen Teil meiner Diplomarbeit werde ich mich, wie bereits angeführt, mit diesem Phänomen unter didaktischen Gesichtspunkten beschäftigen. Ich werde die Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache analysieren, nach denen üblicherweise an den tschechischen Grundschulen unterrichtet wird, um die oben genannten Hypothesen entweder zu bestätigen oder zu widerlegen. Nachfolgend werden die Ergebnisse meiner Lehrbücheranalyse ausgewertet. Im Anschluss daran werde ich eine originelle Unterrichtsstunde im Hinblick auf diese Problematik vorschlagen.

2. Theoretischer Teil

2.1. Definition des Begriffs „Satzglied“

In diesem Kapitel wird der Begriff „Satzglied“ möglichst verständlich behandelt und definiert. Das Phänomen der Satzgliedstellung gehört zu den wichtigsten und zentralen Erscheinungen des deutschen Sprachsystems. Über die Lehre von den Satzgliedern und ihrer Stelle in der deutschen Grammatik spricht auch Jung: *In den letzten Jahren ist die Lehre von den Satzgliedern in der Sprachwissenschaft stärker als bisher beachtet worden. Erfreulich ist es, dass man an der traditionellen Grammatik, besonders der Schulgrammatik, nicht nur kritisierte, sondern durch bessere Methoden zu besseren, unserer Sprache angemesseneren Festlegungen zu kommen suchte.* (Jung 1973, S. 9)

Was wird unter dem Begriff „Satzglied“ verstanden? Wie wird er von Linguisten interpretiert? Auf diese Fragen werde ich in diesem Abschnitt eine Antwort suchen. Der Begriff „Satzglied“ erscheint fast in allen linguistischen Werken und Wörterbüchern. Das Thema der Satzglieder wird aber in der Grammatik unterschiedlich behandelt und interpretiert, denn es handelt sich, wie schon mehrfach betont wurde, um ein kompliziertes sprachliches Phänomen. Die Linguisten sind sich in ihren Definitionen und Auffassungen keineswegs einig, es kommt darauf an, zur welcher Syntaxtheorie der jeweilige Linguist neigt. Im Folgenden wird betrachtet, wie man die Satzglieder entsprechend der Syntaxtheorie definiert und ermittelt.

Zur Beschreibung der Satzstruktur existieren zahlreiche unterschiedliche Theorien. All diese in meiner Diplomarbeit ausführlich darzustellen, ist weder möglich noch erforderlich. Es werden drei Hauptrichtungen angeführt, deren Grundzüge und wichtigste Unterschiede behandelt werden. Die drei Syntaxmodelle, von denen in dieser Arbeit ausgegangen wird, sind:

- Traditionelle Grammatik
- Konstituentenstrukturgrammatik
- Valenzgrammatik

Traditionelle Grammatik

Die traditionelle Grammatik (oder Schulgrammatik) zerlegt den Satz in die aus der klassischen (lateinischen) Grammatik bekannten Satzglieder, die typischerweise aus bestimmten Wortarten bestehen, durch bestimmte Fragen bestimmt und nach ihrer Funktion im Satz benannt werden. Die traditionelle Grammatik unterscheidet folgende Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbialbestimmung, Attribut und prädikative Ergänzung.

Tabelle 1.: Traditionelle Satzglieder

Satzglied	Frage	Ausgefüllt von:	Beispiel
Subjekt	Wer oder was tut etwas?	Substantiven, Pronomen im Nominativ, Verb im Infinitiv	Tina singt ein Lied.
Prädikat	Was geschieht?	finite Verben	Sophie spielt Klavier.
Objekt a) direktes Objekt b) indirektes Objekt	a) Wen oder was betrifft die Handlung? b) Was betrifft die Handlung indirekt? Wem oder andere Fragewörter	Substantive, Pronomen im Akkusativ Substantive, Pronomen im obliquen Kasus	Karl liest ein Buch . Karl gibt das Buch seiner Schwester .
Adverbialbestimmung	Wann, wo, wie geht die Handlung vor sich?	Adverbien, Substantive im Präpositionalkasus	Helmut schrieb die Hausaufgabe gestern in seinem Zimmer sehr fleißig .
Attribut	Was für ein? Wie ist das andere Satzglied beschaffen?	Adjektive, Partizipien	Meine jüngere Schwester bekam ein schönes Geschenk.
Apposition	Sonderform des Attributts	Substantive	Mein Nachbar Hans liest den Roman Moby Dick .

Prädikative Ergänzung	Wer oder wie ist ...?	Substantive oder Adjektive im Prädikat (=Prädikatsnomen)	Teresa ist meine Freundin. Der Rock ist modern.
--------------------------	----------------------------------	---	--

(vgl. Heinz in http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/15/Skript-Heinz.pdf)

Der Nachteil der traditionellen Grammatik besteht darin, dass die Satzglieder nicht nach eindeutigen Kriterien bestimmt sind. Da in der traditionellen Grammatik semantische (funktionelle) mit morphologischen (formalen) Kriterien vermischt werden, treten häufig Widersprüche und Inkonsistenzen bei der Satzgliedbestimmung auf. Ferner wird der Unterschied zwischen der syntaktischen Kategorie „Satzglied“ und der morphologischen Kategorie „Wortart“ dadurch vermischt. Deswegen wird in modernen Syntaxmodellen meist eine Trennung von semantischen und formalen Satzgliedern vorgenommen. In der Konstituentenstrukturgrammatik und ihren Nachfolgern erfolgt sogar zunächst eine rein formale Betrachtung, die die Semantik gänzlich außen vor lässt. Dagegen wird in der Valenzgrammatik eine Trennung in syntaktische und semantische Valenz vorgenommen (vgl. Heinz in http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/15/Skript-Heinz.pdf).

Generative Grammatik (Konstituentenstrukturgrammatik)

Viele Syntaxtheorien beruhen auf dem Prinzip der Konstituentenstruktur. Jede Einheit lässt sich in der Konstituentenstrukturgrammatik in kleinere Bestandteile (Konstituenten) zerlegen. Jedes Segment ist damit also Teil eines größeren Elements. Die Grammatik unterscheidet zwei Richtungen der Betrachtung: Analyseregeln dienen der Zerlegung (Analyse) von Sätzen. Die Generierungsregeln dienen im Gegensatz dazu der Bildung (Synthese) von Sätzen. Aufgrund dieser Regeln können also auch Sätze erzeugt („generiert“) werden. Der Hauptvertreter Chomsky (1970) ging in seiner Theorie davon aus, dass jedem Menschen eine solche Fähigkeit (Kompetenz) zur Erzeugung von Sätzen angeboren sei. Die Regeln der Universalgrammatik erzeugen dabei nicht gleich Sätze, sondern Satzstrukturen, die sogenannte Tiefenstruktur. Jede konkrete Äußerung hat zudem eine Oberflächenstruktur, der eine Tiefenstruktur zugrunde liegt. Die Umsetzung von der Tiefen- zur Oberflächenstruktur wird nach Chomsky Transformation genannt. Erst

auf der Oberflächenstruktur können Unterschiede zwischen den Einzelsprachen beobachtet werden, daher sind nur die Transformationsregeln einzelsprachlich verschieden. Die Grammatik enthält Regeln für die Zerlegung. Die höchste Kategorie dieser Grammatik ist ein Satz. Der Satz kann in seine unmittelbaren nächstkleineren Bestandteile zerlegt werden, etwa in eine Nominalphrase (NP) und in eine Verbalphrase (VP). Diese können weiter in kleinere Einheiten zerlegt werden usw (vgl. Heinz in http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/15/Skript-Heinz.pdf).

Valenzgrammatik (Dependenzgrammatik)

Die Valenzgrammatik oder Dependenzgrammatik wurde von L.Tesniere (1893-1954) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt. Die Valenzgrammatik spielt v.a. in der Fremdsprachendidaktik eine entscheidende Rolle. Sie nimmt keine Zerlegung des Satzes in kleinere Bestandteile vor, sondern stellt die Abhängigkeit (Dependenz) der einzelnen Satzglieder voneinander dar. Darin besteht der wichtigste Unterschied zur Konstituentenstrukturgrammatik. Als Zentrum des Satzes gilt hier das Verb und alle anderen Satzglieder hängen von ihm ab. Unter dem Begriff Valenz (Wertigkeit) versteht man daher die Fähigkeit des Verbums abhängige Glieder zu verlangen. Jedes Verb verlangt eine bestimmte Anzahl von Satzgliedern. Ein grammatisch richtiger Satz entsteht dann, wenn alle vom Verb benötigten freien Plätze gefüllt sind. Dabei ist es wichtig, notwendige Glieder (Aktanten) und nicht notwendige Glieder (freie Ergänzungen) voneinander zu unterscheiden. Freie Ergänzungen können aus dem Satz ausgelassen werden, Aktantenstellen hingegen müssen immer besetzt sein (vgl. http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/15/Skript-Heinz.pdf). In meiner Diplomarbeit wird vorwiegend von der Valenzgrammatik ausgegangen. Es werden hauptsächlich die Linguisten Duden, Helbig und Buscha und Eisenberg erwähnt, denn ihre Konzeptionen entsprechen einer modernen Syntax und sind in der heutigen Terminologieauffassung am anerkanntesten.

Weiter unten werden einige Definitionen des Begriffs „Satzglied“ von verschiedenen Linguisten angeführt. Dies soll uns die Vorstellung über die Möglichkeiten der Präsentation dieses Phänomens geben.

In den meisten Grammatiken wird die Bezeichnung „Satzglied“ benutzt, um Konstituenten des Satzes zu bezeichnen. Bei Eisenberg (1999) handelt es sich um

selbständige Teile des Satzes und dieser Terminus wird für Subjekte, Objekte, Adverbialbestimmungen oder zusätzlich für Prädikate verwendet. Abweichend davon interpretiert Duden das Prädikat als eine allen Satzgliedern übergeordnete Einheit. Nach Duden ist ein Satzglied: *eine Einheit des Satzes, die allein die Position vor dem finiten Verb besetzen kann.* (Duden 2005, S. 783)

In der Helbig/Buscha Grammatik werden die Satzglieder folgendermaßen interpretiert: *Die Satzglieder sind keine bloßen Stellungsglieder, sondern sind Funktionsglieder. Sie sind Relationen d.h. Funktionen von Kategorien (Wörter und Wortgruppen) in der Konstituentenstruktur des Satzes. Sie sind syntaktische Einheiten, die vor allem durch ihre Abhängigkeitsstruktur, ihre Substitutionsmöglichkeiten (d.h. die morphosyntaktischen Stellungsglieder, durch die sie repräsentiert werden können), ihre Transformationsmöglichkeiten und ihre Valenzeigenschaften (d.h. ihr obligatorisches, fakultatives oder freies Auftreten) charakterisiert werden.* (Helbig/Buscha 2001, S. 446)

Der deutsche Linguist Engel versteht unter den Satzgliedern folgendes: *Das Hauptverb legt einen wesentlichen Teil der Satzstruktur fest. Es bildet seinerseits den Kern eines engeren Konstrukts, in dem die **Satzglieder** als seine Satelliten fungieren. Unter Satzgliedern verstehen wir also diejenigen (oft mehrgliedrigen) Konstrukte, die*

- unmittelbar vom Verb abhängen und
- relativ frei austauschbar sind, d.h. ein „Paradigma“ bilden.. (Engel 1996, S. 183)

Eine weitere Einstellung zum Begriff „Satzglied“ findet man bei Wellman: *Der Satz wird nicht einfach aus einzelnen Wörtern gebildet, sondern aus Satzteilen, die ihrerseits aus Wörtern und Wortverbindungen bestehen. Die Satzteile, die wir als Bausteine eines Satzes erkennen können, werden „Satzglieder“ genannt. Wodurch ist ein Satzglied bestimmt? Das geht erst aus der Beziehung zu anderen Satzgliedern hervor. Man kann sagen: Außerhalb des Satzzusammenhangs gibt es sie nicht. Das Satzglied existiert aufgrund der Relation: „x ist ein – verbales oder nominales – Satzglied in Bezug auf andere Glieder (y, z..) eines einzelnen Satzes.“ Umfang, Anzahl, Art, Form und Position der Satzglieder können nur innerhalb dieses Satzes ermittelt werden.* (Wellmann 2008, S. 185)

Hentschel und Weidt bezeichnen im „Handbuch der deutschen Grammatik“ die Satzglieder als Elemente eines Satzes, die in bestimmten syntaktischen

Beziehungen und Abhängigkeitsverhältnissen zueinander stehen und dem Satz gemeinsam seine Struktur geben (vgl. Hentschel, Weidt, S. 306). Weiter besagen diese deutschen Linguisten, dass die Elemente je nach Art des zugrundeliegenden Grammatikmodells in unterschiedlicher Weise bestimmt und benannt werden können. Die Autoren geben zu, dass: *trotz zahlreicher neuer theoretischer Ansätze die traditionelle Einleitung der Satzteile nach wie vor am weitesten verbreitet und am geläufigsten ist. Sie unterscheiden folgende Elemente des Satzes:*

- *Subjekt*
- *Prädikat*
- *Objekt*
- *Adverbialbestimmung*
- *Attribut* (Hentschel/Weidt 1994, S.306)

Eine klare und treffende Beschreibung des Satzglieds findet man bei Eichler (1978, S. 276): *Wörter sind die kleinste Einheit eines Satzes. Die nächstgrößere Einheit sind nach den Wörtern die Satzglieder. Sie bestehen aus einem Wort oder aus Wortgruppen und können durch verschiedene Wortarten vertreten werden. Satzglieder können innerhalb eines Satzes nur geschlossen umgestellt werden; dabei bewegen sie sich im Hauptsatz um das finite Verb herum, das immer die zweite Position besetzt hält. Mit einer Umstellprobe lässt sich feststellen, welche Wörter zu einem Satzglied gehören.* Eichler unterscheidet folgende Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Ergänzungen und Angaben.

Kirsten Adamzik in „Sprache: Wege zum Verstehen“ (2004) sagt: *Die wesentlichen Bestandteile eines einfachen Satzes sind die sogenannten Satzglieder, von denen es nur eine kleine Menge unterschiedlicher Typen gibt. Zentrales Element des Satzes ist das finite Verb und fest mit diesem verbundene Teile. Zusammen bilden sie das Prädikat. Dies nimmt eine Sonderstellung und wird deswegen vielfach gar nicht zu den eigentlichen Satzgliedern gezählt...* (Adamzik, 2004, S. 163)

Bußmann definiert die Satzglieder in seinem Lexikon als *relativ selbständige strukturelle Grundelemente des Satzes, die nach Anzahl und Funktion einzelsprachlich verschieden sind. Ihre Bestimmung und Klassifizierung ist abhängig vom theoretischen Konzept der jeweiligen Syntaxbeschreibung.* (Bußmann 2008, S. 603)

Wie die Satzglieder in der tschechischen Linguistik gesehen werden, ergibt sich aus folgenden Beschreibungen dieses Terminus.

Rund um das Prädikat, den zentralen Ausdruck eines Satzes, sind in gewissen Positionen andere Ausdrücke gruppiert, die verschiedene Funktionen erfüllen. Für die Benennung dieser Funktionen hat sich der Terminus Satzglieder etabliert (vgl. Pravidla českého pravopisu 2004, S.110).

Nach Čechová (1996, S. 267) sind Satzglieder syntaktische Funktionen der autosemantischen und pronominalen Wörter in einem Satz. Sie sind Ergebnis ihrer Eingliederung in die Satzstruktur durch Syntagmen. In einem komplexen Satz erfüllen die Nebensätze die Funktion der Satzglieder. Man unterscheidet in der Regel folgende Satzglieder: das Subjekt, das Prädikat, das Objekt, die Adverbialbestimmung, die Ergänzung und das Attribut.

Andere tschechische Linguisten (Karlík, Nekula, Pleskalová) definieren in ihrem Wörterbuch das Satzglied als ein syntaktisch relevantes Element einer Satzstruktur, die man durch eine syntaktische Analyse erlangt. Der Charakter der Satzglieder hängt von der syntaktischen Theorie und dem Modell der in ihr angewandten Analyse und Methode der Bestimmung der Satzglieder ab (vgl. Encyklopedický slovník češtiny 2002, S. 100).

In dem Fachbuch „Stručná mluvnice česká“ (1996, S. 146) der tschechischen Wissenschaftler Havránek und Jedlička liegt folgende Beschreibung von Satzgliedern vor: Wörter, die im Satz durch die Bedeutung zueinander gehören, sind durch eine grammatische Satzbeziehung verbunden. Einzelne Wörter oder Wortverbindungen, die in diese Beziehung eintreten, heißen Satzglieder.

In „Skladba spisovné češtiny“ von Grepl und Karlík wird definiert, dass die Satzglieder die Funktionen der Ausdrücke im Satz sind, die aus ihren semantischen und syntaktischen Verhältnissen (Relationen) zu den anderen Ausdrücken folgen (vgl. Grepl, Karlík, 1986, S. 228).

Wie der Begriff „Satzglied“ in den linguistischen Fachbüchern verstanden und behandelt wird, wurde in allen jeweils oben genannten Definitionen beschrieben. Es werden zur Bearbeitung dieses Kapitels diejenigen Grammatiken und linguistischen Fachbücher verwendet, die sich mit dem Begriff „Satzglied“ und seiner Abgrenzung beschäftigen. Da das Thema dieser Arbeit nicht Satzglieder selbst sind, sondern die Arbeit sich mit dem Phänomen der Satzgliedstellung beschäftigt, wird den einzelnen Satzgliedern nur ein Kapitel gewidmet.

2.2. Die einzelnen Satzglieder im Deutschen

Im folgenden Kapitel sollen die einzelnen Satzglieder klar abgegrenzt und beschrieben werden. Die unten vorliegende Erläuterung und Beschreibung der einzelnen Satzglieder erfolgt anhand des Vergleichs verschiedener Quellen von deutschen und tschechischen Wissenschaftlern.

Ein typischer Satz im Deutschen, Tschechischen, Englischen und in vielen anderen Sprachen besteht aus einem Subjekt und einem Prädikat (vgl. Suchsland, P. in Popp, H. 1995, S. 69). Aus welchen Satzgliedern besteht der deutsche Satz noch? Diese Frage findet ihre Antwort in weiteren Schriften.

2.2.1. Das Subjekt

Das Subjekt stellt das Satzglied dar, über das im Satz etwas ausgesagt wird. Es wird in der deutschen Schulgrammatik auch als „Satzgegenstand“ bezeichnet, denn mit dem Subjekt wird der Träger eines Vorganges oder eines Zustandes gekennzeichnet. Beispiele: **Der Schüler** schreibt. **Die Mutter** singt ein Lied. **Die Sonne** scheint.

Der Wortart nach sind Subjekte meist Substantive (*der Schüler, das Auto, die Sonne*). Andere Wortarten wie Pronomen (*sie, man*), aber auch substantivierte Adjektive (*Jugendliche*), Partizipien (*Befragte*), Infinitive (*das Nachforschen*), Adverbien (*das Hin und Her*), Präpositionen (*das Für und Wider*), Konjunktionen (*das Wenn und Aber*), Gruppen verschiedener Wörter oder auch ganze Sätze können ihre Funktion ebenso übernehmen (vgl. Eichler 1978, S. 278).

Was den Kasus betrifft wird das Subjekt durch ein nominales Satzglied im Nominativ ausgedrückt. Es steht meist an erster Stelle im Satz (vgl. Hall, Scheiner 2001, S. 37).

Wie schon im vorhergehenden Kapitel erwähnt wurde, werden die Satzglieder je nach Art der Grammatik unterschiedlich behandelt und angesehen. In der Konstituenten-Analyse (IC-Analyse) oder in der Phrasenstrukturgrammatik bilden Subjekt und Prädikat beispielsweise zwei gleichberechtigte Teile des Satzes. Demgegenüber spielt das Subjekt in der Valenzgrammatik eine ganz andere Rolle. Die Valenzgrammatik (Helbig/Buscha, Duden) betrachtet das Subjekt als sog. „1. Aktant“, der vom Prädikat abhängig ist und der mit den Objekten („2. und 3.

Aktant“) und Adverbialbestimmungen („Angaben“) auf einer Ebene steht. So Duden: *Das Subjekt ist ein Aktant in Form einer Nominalphrase im Nominativ.* (Duden 2005, S. 818). Transformationsgrammatik und ihre neueren Varianten begreifen das Subjekt (bzw. Die Subjekt-NP) als eine den Verbalphrasen hierarchisch gleichgestellte syntaktische Größe (vgl. Hentschel, Weidt 1994, S. 316, 317).

Auf die Frage: Welche Funktion hat das Subjekt? antwortet zutreffend in seinem Werk „Grammatik der deutschen Sprache“ (1973, S. 37) Walter Jung. Den Fügungswert des Subjekts sieht er in der Fähigkeit des Subjekts, ein Verb an sich zu binden und von diesem Verb Kongruenz in Person und Zahl zu fordern. (z.B.: *Die Blume riecht. Die Blumen riechen.*) Die Beziehung Subjekt-Prädikat beschreibt Jung als *die Grundform des Satzes*.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Subjekt ein Ausdruck im Satz ist, der mit einer *wer* oder *was* Frage erfragbar ist und der mit dem Prädikat des Satzes bzw. einem Teil davon kongruiert oder - anders gesagt - in bestimmten grammatischen Merkmalen übereinstimmt (vgl. Musan 2009, S. 1).

2.2.2. Das Prädikat

Das Prädikat, auch die „Satzaussage“ genannt, ist das Zentrum des Satzes. Es sagt etwas über das Subjekt aus und wird eng mit dem Verb verbunden (vgl. Wellmann 2008, S. 187). Über das Prädikat in Bezug auf den Satz schreibt Duden folgendes: *Die Gesamtbedeutung und der innere Bau des Satzes werden weitgehend vom Verb bestimmt.* (Duden 2005, S. 855) Duden betrachtet das Prädikat (das Verb) als Kern des Satzes, von dem die Satzglieder abhängig sind. Helbig und Buscha beschrieben das Prädikat (das finite Verb) als Satzglied, dass eine feste Position im Satz einnimmt und um das herum sich die anderen Satzglieder bewegen (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 448) Das Prädikat wird in den Grammatiken recht unterschiedlich betrachtet. Während in der Valenzgrammatik (Duden, Helbig/Buscha) das Prädikat eine herausragende Stellung einnimmt, werden in den traditionellen Grammatiken Subjekt und Prädikat als gleichberechtigte und sich gegenseitig bedingende und voraussetzende Einheiten gesehen (vgl. Hentschel/Weidt 1994, S. 314).

Was über das finite Verb hinaus noch zum Prädikat gehört, darüber besteht in den Grammatiken keine Einigkeit. Im weitesten Sinne umfasst das Prädikat

sämtliche Teile des Satzes mit Ausnahme des Subjektes. Eine solche Prädikatsdefinition ist indessen unpraktikabel, da der Begriff dann viel zu umfassend und undifferenziert würde. Enger gefasst, bezeichnet der in den Grammatiken gebräuchliche Begriff von Prädikat neben dem Verb auch die von ihm abhängigen Glieder. Dem entspräche ungefähr die Erfassung des Prädikats als „Prädikatsverband“ bei Duden, der das Verb und seine Ergänzungen beinhaltet. Dem gegenüber wird bei der engsten möglichen Fassung des Begriffs „Prädikat“ nur das Verb begriffen (vgl. Hentschel/Weidt 1994, S. 308).

Ganz grob gesagt, bestimmt man das Prädikat als das Verb eines Satzes, von dem alles andere im Satz mehr oder weniger direkt abhängt. (vgl. Musan 2009, S. 1)

Nach Walter Jung liegt der Fügungswert des Prädikats in seiner satzbildenden Fähigkeit. Zusammen mit dem Subjekt bildet das Prädikat den Satz. Das Prädikat bestimmt in der Regel Personalform und Anzahl der Subjekte (z.B. *Ich schlafe. Meine Schwester schläft. Meine Eltern schlafen.*) Da das Prädikat für alle Satzglieder die einzige Bezugstelle ist, ist es auch das einzige Satzglied, das nicht als Gliedsatz auftreten kann. Das Prädikat stellt die Verbindung zwischen dem Subjekt und den anderen Satzgliedern her. Es gliedert den Satz und bestimmt seinen Umfang. Durch das Prädikat wird die Satzart gekennzeichnet. Es hat im Aussage-, Aufforderungs- und Fragesatz sowie im Nebensatz seine bestimmte Stellung (vgl. Jung 1973, S. 33, 34). Morphologisch gesehen ist für das Prädikat besonders bezeichnend, dass man es im Gegensatz zu den anderen Satzgliedern nur mit einer Wortart, dem Verb, gleichsetzen kann. Es ist auch wichtig zu wissen, dass das Prädikat verschiedene Formen haben kann. Besteht das Prädikat nur aus einer finiten Verbform, liegt ein einteiliges Prädikat vor (z.B. in *Ich lese gern. Peter fotografiert.*). Daneben gibt es mehrteilige Prädikate; sie enthalten neben einer finiten Verbform noch eine weitere Konstituente, die zu dieser hinzutritt (z.B. in *Sie müssen morgen wegfahren. Ich habe darüber mehrmals gesprochen.*). Diese ist entweder ein grammatischer oder ein lexikalischer Prädikatsteil (vgl. Hentschel/Weidt 1994, S. 309).

Im Unterschied zum Tschechischen ist im Deutschen das Prädikat auf eine feste Stelle im Satz gebunden (vgl. Povejšil 1994, S. 269). Dass die Stellung des Verbs im Deutschen grammatisch bedingt ist, führt auch Abraham in „Satzglieder im Deutschen“ (1982, S. 71) an.

2.2.3. Das Objekt

Neben der Subjekt-Prädikat-Beziehung bildet die Beziehung Verb-Objekt die wichtigste syntaktische Beziehung im deutschen Satzbau (vgl. Admoni 1970, S. 197).

Nach Eichler (1978, S. 280) hängen Objekte von Verben ab und sind – je nach Verb – obligatorische oder fakultative Ergänzungen zum Prädikat (jdm begegnen/gefallen, etwas besitzen/nehmen, jdm. etwas empfehlen/ glauben/ zeigen, (mit jdm.) sprechen über etw. ...).

Ebenso wie bei anderen Satzgliedern variiert auch die Darstellung des Objekts in den verschiedenen Grammatikmodellen; im weiteren Sinne wird das Objekt als Teil des Prädikats aufgefasst (die Duden-Grammatik fasst Prädikat und Objekte als „Prädikatsverband“ zusammen). Dem gegenüber erscheint in der IC-Analyse bzw. Phrasenstrukturgrammatik das Objekt entsprechend zusammen mit dem Verb auf derselben Ebene (vgl. Hentschel/Weidt 1994, S. 329).

Nach Hentschel/Weidt (1994, S. 327) unterscheidet man im Deutschen die Objekte danach, welcher Kasus vorliegt (Akkusativ-, Dativ-, Genitivobjekt) oder ob die Rektion mittels einer Präposition erfolgt (Präpositionalobjekt). Am häufigsten kommen übrigens Akkusativobjekte vor, Genitivobjekte dagegen am seltensten.

Die deutschen Linguisten Helbig und Buscha in ihrer Grammatik (2001, S. 456) besagen, dass die Objekte - ebenso wie das Subjekt - morphologisch durch ein Substantiv (allerdings im Akusativ, Dativ, Genitiv oder mit Präposition) oder ein entsprechendes substantivisches Pronomen repräsentiert werden.

2.2.4. Die Adverbialbestimmung

Adverbialbestimmungen, auch Umstandsbestimmungen sind Satzglieder, die die näheren Umstände angeben, unter denen sich das im Satz ausgedrückte Geschehen vollzieht. In der Valenzgrammatik (Helbig/Buscha, Duden) wird die Adverbialbestimmung aus der Valenz-Perpektive als Angabe bezeichnet.

Der Begriff „Adverbialbestimmung“ darf nach Hentschel/Weidt (1994, S. 343) nicht zu der Annahme verleiten, dass sich die so benannten Satzglieder ausschließlich auf das Verb des Satzes beziehen; denn sie beziehen sich normalerweise auf den ganzen Satz, in Einzelfällen aber auch nur auf das Verb. Zu diesem schreibt Walter Jung: *Die deutsche Bezeichnung „Umstandsbestimmung“ ist*

glücklich geprägt und besser als die lateinische, die nur einseitig von der Stellung „beim Verb“ ausgeht. (Jung 1973, S. 63)

Bei Eichler (1978, S. 281) spricht man im Einzelnen von Lokal-, Temporal-, Modal- und Kausal- (=Kausal-, Final-, Konzessiv-, Konsekutiv- und Konditional-)angaben bzw. -ergänzungen. An diese stellt man meist folgende Fragen: *Wann? Wie lange? Wie oft? Wo? Wohin? Woher? Wie? Womit? Warum? Wozu? Wofür? Trotz welchen Grundes? Mit welcher Folge? Unter welcher Bedingung? etc.* Der Wortart nach können nach Eichler adverbiale Angaben und Ergänzungen Substantive, Adjektive, Partizipien, Pronomen oder Adverbien sein.

Der Fügungswert dieses Satzgliedes liegt nach Jung (1973, S. 63) in seiner verhältnismäßig großen Selbständigkeit. Jung führt an, dass die Adverbialbestimmung einigermaßen vom Verb „regiert“ wird, aber nicht so streng wie das Objekt. Sie ist auch nicht wie das Subjekt irgendeiner Weise mit dem Verb kongruent.

2.2.5. Das Attribut

Der Begriff des Attributs wird in der deutschen Grammatik sehr vielseitig angewendet. Trotz der verschiedenen Formen all dessen, was man Attribut nennt, trotz häufiger Formgleichheit mit Objekten und Adverbialbestimmungen haben alle Attribute ein gemeinsames syntaktisches Merkmal und ein gemeinsames Leistungsmerkmal: Sie beziehen sich nie auf das Prädikat, sind also **kein selbständiges Satzglied**, und sie dienen der Kennzeichnung von Personen und Sachen, von Eigenschaften und Umständen. Oft ist die Kennzeichnung allerdings nicht nötig, aber sie vervollständigt doch die Aussage. Manchmal aber gibt sie dem Ausgesagten sogar erst seinen Sinn (vgl. Jung 1973, S. 80, 89).

Gerhard Helbig und Joachim Buscha definieren in ihrer „Deutschen Grammatik“ (2001) Attribute als Gliedteile (S. 492), die „grundsätzlich“ auf eine potentielle Prädikation zurückgeführt werden können, wobei es sich jedoch nicht um eine Prädikation zum Verb handeln darf. Duden präsentiert die Attribute auch als keine selbständige Satzglieder, sondern als Gliedteile in Nominalphrasen (Duden 2005, S. 814).

In manchen Grammatiken definieren die Linguisten (Admoni, Eisenberg u.a.) das Attribut über sein Beziehungswort, das dann als Substantiv oder zumindest als

nominale Wortart angegeben wird. So auch Eichler: *Attribute beziehen sich auf ein Wort innerhalb eines Satzglieds und bestimmen dieses Bezugswort, meist ein Substantiv, genauer. Attribute zu Substantiven werden mit der Frage Was für ein? erfragt. Bei Umstellungen im Satz werden Attribute zusammen mit ihrem Bezugswort verschoben. Es gibt vorangestellte und nachgestellte Attribute.* (Eichler 1978, S. 282)

Dieses erstes Kapitel soll dazu dienen, eine gewisse „Grundausrüstung“ für die kommenden Kapitel meiner Diplomarbeit zusammenzustellen. Die Kenntnisse von den Satzgliedern sollten meiner Meinung nach zumindest in oben angeführtem Ausmaß von Deutschlehrern beherrscht werden. Es ist nötig zu betonen, dass die Satzglieder in diesem Kapitel absichtlich nur pheripher und von einigen Autoren behandelt wurden.

Es gibt eine große Menge von umfassenden Grammatiken der deutschen Sprache. Sie unterscheiden sich sowohl in ihren Auffassungen als auch in ihrer Terminologie etwas voneinander. Ich habe mich bei der Abgrenzung der einzelnen Satzglieder vorwiegend auf die Auffassungen der Valenzgrammatik, der Phrasenstrukturgrammatik und der traditionellen Grammatik beschränkt.

2.3. Bedingungen der Satzgliedstellung im Deutschen

Was wird unter der Bezeichnung „Wortstellung“ eigentlich verstanden? Und unter welchen Bedingungen wird die Satzgliedstellung im Deutschen realisiert?

Auf die erste Frage sei an dieser Stelle Duden zitiert: *Wenn man in der Grammatik von Wortstellung spricht, meint man meist nicht die Stellung einzelner Wörter, sondern die Abfolge der daraus gebildeten Phrasen, insbesondere der Satzglieder.* (Duden 2005, S. 874) Gegenstand dieser Diplomarbeit, wie schon erwähnt, ist ja die Stellung der Satzglieder in einem einfachen Satz im Deutschen.

In der deutschen Sprache wird die Stellung der Wörter und Satzglieder stark durch die Position der finiten Verbform bestimmt. So wie in anderen Sprachen wird die Stellung der Satzglieder im Deutschen von Faktoren (Bedingungen) verschiedener Ebenen bestimmt. Dominierend sind die **syntaktischen** Regeln, nach denen sich die Unterscheidung der Satzarten und der Satztypen richtet. Eine weniger wichtige Rolle spielen dann die **morphologischen** Faktoren. Sie hängen eng mit der Wortart, mit ihrer Kasusbindung und Valenz zusammen. In vielerlei Hinsicht regulieren die Wortstellung die **kommunikativ-pragmatischen** Faktoren. Sie bestimmen unter anderem die Ausdrucks- und Eindrucksposition eines Satzglieds. **Semantische** Merkmale beeinflussen dagegen die Satzfolge gar nicht. Schließlich können auch **ästhetische** Gesichtspunkte Einfluss an die Wortfolge haben, z.B. Rhythmus, Reim usw (vgl. Wellman 2008, S. 150).

Bei der Bearbeitung dieses Kapitels wird sich vorwiegend nach der in der Helbig/Buscha (2001) Grammatik dargelegten Auffassung gerichtet

2.3.1. Syntaktische Bedingungen

Syntaktischen Bedingungen sind gemäß der Ansicht von Gerhard Helbig und Joachim Buscha (2001) die Bedingungen, die vom *Stellungstyp* und von der *syntaktischen Verbnähe* her gegeben sind. **Der Stellungstyp** bestimmt die Stellung des *finiten Verbs* und der *übrigen Prädikatsteile*. Aus dem Zusammenwirken dieser Regeln ergibt sich nach Helbig/Buscha der *verbale Rahmen*. (vgl. Helbig/Buscha, S. 473)

Nach der Stellung des finiten Verbs unterscheiden Helbig und Buscha drei obligatorische Stellungstypen: Stellungstyp 1 (Zweitstellung), Stellungstyp 2 (Erststellung) und Stellungstyp 3 (Letztstellung). Die Stellungstypen werden später im Kapitel „2.5. Satztypen im Deutschen“ behandelt. Im folgenden Abschnitt widmet sich die Aufmerksamkeit dem damit zusammenhängenden Phänomen, dem sogenannten *verbalen Rahmen* (Satzklammer) und der Erscheinung der *Ausrahmung* (Ausklammerung), wobei beide Phänomene nochmals in weiteren Kapiteln vorkommen.

Verbaler Rahmen (Satzklammer)

Da bei den Stellungstypen 1 und 2 die übrigen Prädikatsteile durch die getrennte Stellung von finiten Verb bedingt werden, wird im Stellungstyp 1 und 2 ein **verbaler Rahmen** – auch Satzklammer genannt – gebildet, in den die nicht-prädikativen Satzglieder eingeschlossen sind. Während im Stellungstyp 1 nur das erste nicht-prädikative Satzglied aus dem Rahmen heraustritt, stehen im Stellungstyp 2 dagegen alle nicht-prädikativen Satzglieder in diesem Rahmen: z.B.: *Ich muss die Hausaufgabe morgen schreiben. Wirst du die Hausaufgabe am Wochenende schreiben?* Im Stellungstyp 3 gibt es streng genommen keinen verbalen Rahmen, weil das finite Verb und die übrigen Prädikatsteile die letzte und vorletzte Stelle im Satz einnehmen. Trotzdem kann man auch beim Stellungstyp 3 von einem Rahmen sprechen, der durch das Einleitungswort des Nebensatzes (Subjunktion, Pronomen, Adverb) als rahmeneröffnender Teil gebildet wird. Das finite Verb und die übrigen Prädikatsteile werden demgegenüber als rahmenschließender Teil gebildet: z.B.: *Er hat gesagt, dass er die Hausaufgabe am Wochenende schreiben wird.* (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 475) Die Rahmenbildung ist ein Grundprinzip des deutschen Satzbaus. Wann von einem Rahmen zu sprechen ist, ist nach Helbig/Buscha jedoch nicht immer klar, weil als rahmenschließende Teile nicht nur die infiniten Verbformen und die trennbaren Erstteile von Verben, sondern auch andere Wörter angesehen werden können. Dies sind zum Beispiel Wortteile, Wörter und Wortgruppen, die oft an letzter Stelle im Satz stehen und somit eine rahmenbildende Funktion haben:

Partizip II und Infinitiv in den analytischen Verbformen:

z.B.: Er *wurde* von seinen Mitschülern im Krankenhaus *besucht*. (Passiv)

Ich *werde* morgen den Aufsatz in der Schule *schreiben*. (Futur)

Infinitiv bei Modalverben und modal verbähnlichen Verben:

z.B.: Du *solltest* den Stoff vor der Prüfung unbedingt *wiederholen*.

Sie *scheint* den Schüler schon von früher *zu kennen*.

Erstteil von trennbaren Verben:

z.B.: Ich *las* das ganze Buch den Kindern *vor*. (Präfix)

Sie *fährt* wegen seiner Knieverletzung nicht *Rad*. (Substantiv)

Substantiv und Adjektiv als Prädikativ bei Kopulaverben:

z.B.: Er *wird* wegen seines Augenfehler nicht *Pilot*.

Sie *ist* wahrscheinlich schon lange ernstlich *krank*.

Adverbien und präpositionale Substantivgruppen als obligatorische Richtungsangaben bei Verben der Ortsveränderung:

z.B.: Ich *komme* wegen meiner Diplomarbeit in letzter Zeit nur selten *dorthin* (*ins Kino*).

Substantivgruppen als nominale Teile von Funktionsverbgefügen:

z.B.: Der Kandidat *stellt* die Richtigkeit seiner Thesen *unter Beweis*.

Er *findet* in seinem Studium bei den Eltern immer *Unterstützung*.

Satznegation *nicht*:

z.B.: Er *besuchte* die Lehrerin trotz der Einladung *nicht*. (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 476)

Ausrahmung

Nach Helbig/Buscha wird in der deutschen Gegenwartssprache der Rahmen oftmals durchbrochen, indem verschiedene Glieder hinter das rahmenschließende Glied treten. Diese sprachliche Erscheinung wird *Ausrahmung* (*Ausklammerung*) genannt. Die Ausrahmung erscheint in zwei Formen. Die durch die Art der Satzglieder bedingte Ausrahmung ist eine neutrale Ausrahmung, die bereits grammatikalisiert ist und die Normalstellung für die betreffenden Glieder darstellt. Diese grammatikalisierte Ausrahmung betrifft nach Helbig/Buscha (S. 477) vor allem folgende Fälle:

Satzglieder mit den Adjunktionen *wie* und *als* (Komparativbestimmungen):

Du hast dich benommen *wie ein kleines Kind*.

Er ist diesmal noch schneller geschwommen *als im Länderkampf gegen Polen*.

Nebensätze:

Wir sind (deshalb) nicht gefahren, *weil das Wetter so schlecht war*.

Er hat mich in das Wochenendhaus eingeladen, *das seinen Eltern gehört*.

Einfacher Infinitiv und Infinitivkonstruktionen:

Es hat aufgehört *zu regnen*.

Erst nach einer Woche war er im Stande, *sich allein in der Stadt zurechtzufinden*.

Er ist weggefahren, *ohne sich zu verabschieden*.

Die zweite Art der Ausrahmung entsteht aus stilistischen Gründen. Die stilistisch bedingte Ausrahmung kommt vor allem bei Präpositionalgruppen vor, in denen vom Sprecher ein besonders betontes Satzglied hinter den Prädikatsteil gestellt wird z.B. *Die Delegation setzt sich zusammen aus mehreren Vertretern des Ministeriums und einer Expertengruppe. Ihr einziger Sohn ist gefallen in diesem furchtbaren Krieg.* (siehe Helbig/Buscha 2001, S. 477)

Zu der syntaktischen Bedingungen gehört nach Helbig/Buscha auch **die Verbnähe** der betreffenden Glieder. In der Helbig/Buscha Grammatik (2001, S. 477) bedeutet das Prinzip der syntaktischen Verbnähe, dass die dem finiten Verb enger verbundenen, in syntaktischer Hinsicht näher stehenden Glieder sich im Aussagesatz (HS) stellungsmäßig weiter entfernt vom Verb befinden. Das Prinzip der syntaktischen Verbnähe äußert sich weiterhin in einigen speziellen Regeln, die durch die Valenzbeziehungen der Satzglieder zum Verb sowie durch die verschiedenen Beziehungen der Satzgliedarten zum Verb bestimmt werden. Die Valenzbeziehung beeinflusst die Satzgliedstellung indem sie für ein Satzglied eine bestimmte Position im Satz festlegen kann, z.B. die notwendigen (valenzbedingten) Adverbialbestimmungen stehen in der Regel nach den freien (valenzunabhängigen) Adverbialbestimmungen. Von der Satzgliedart werden die Stellungsmöglichkeiten der notwendigen Glieder weiter eingeschränkt. Das betrifft vor allem das Subjekt und die Objekte, wenn diese nebeneinander stehen. An erster Stelle steht gewöhnlich das Subjekt (Nominativsubjekt), darauf folgt das Dativobjekt und zuletzt das Akkusativobjekt:

<i>Heute zeigt</i>	<i>der Lehrer</i>	<i>den Schülern</i>	<i>das Video.</i>
	(Nominativsubjekt)	(Dativobjekt)	(Akkusativobjekt)

(vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 477, 478)

2.3.2. Morphologische Bedingungen

Nachdem die syntaktischen Bedingungen im vorigen Kapitel behandelt worden sind, stellt sich die Frage: Welche Satzglieder betreffen die morphologischen Bedingungen und auf welche Weise wirken sie? Während die syntaktischen Faktoren vor allem für den Bereich des Prädikats gelten, betreffen die morphologischen Bedingungen die Glieder außerhalb des Prädikats. Die morphologischen Faktoren werden in diesem Unterkapitel auch nach der Grammatik von Helbig/Buscha beschrieben. Helbig/Buscha (2001) unterscheiden folgende Arten von morphologischen Bedingungen: **Repräsentation der Satzglieder durch bestimmte Wortklassen**, die sagt, dass die Repräsentation eines Satzgliedes durch ein Substantiv oder durch ein Personalpronomen die Stellung des Satzgliedes verändern kann. Dies betrifft die reinen Objekte im Dativ und Akkusativ (und die diesen Objekten entsprechenden sekundären Satzglieder). Die Repräsentation eines Satzgliedes durch eine präpositionale Substantivgruppe oder durch ein Adverb kann auch die Stellung des Satzgliedes verändern. Dies betrifft vor allem die freien Adverbialbestimmungen, und zwar in gleicher Weise wie die Objekte, wenn sie in Form von Substantiven oder Personalpronomina auftreten. Demgemäß steht eine freie Adverbialbestimmung in Form eines Adverbs gewöhnlich an erster Stelle, in Form einer präpositionalen Substantivgruppe dagegen an zweiter Stelle (*Er bleibt am Sonntagnachmittag wegen seiner Erkältung zu Hause. ---> Er bleibt deshalb am Sonntagnachmittag zu Hause. Sie arbeitet seit zehn Jahren in einem Verlag. ---> Sie arbeitet dort seit zehn Jahren.*). **Die Repräsentation der Satzglieder durch bestimmte grammatische Formen** legt nach Helbig/Buscha die Repräsentation durch einen reinen Kasus oder durch einen Präpositionalkasus die Reihenfolge der Satzglieder fest, und zwar in der Weise, dass die Satzglieder im Präpositionalkasus gewöhnlich am Ende stehen. Beispiele: *Er dankt dem Freund für die Hilfe.* (nach Dativ) *Er hält die Entscheidung für einen Fehler.* (nach Akkusativ) *Sie legt dem Direktor die Briefe zur Unterschrift vor.* (nach Dativ und Akkusativ) **Der Artikelgebrauch bei substantivischen Satzgliedern** kann auch die Position dieser Glieder verändern. Als Grundregel gilt dabei, dass Substantive mit unbestimmtem Artikel oder Nullartikel am Ende stehen: *Ich schenke dem Kind ein Buch. Er borgt den Studenten Bücher. / Ich schenke das Buch einem Kind. Er borgt die Bücher Studenten.* (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 478, 479)

Die oben genannten morphologischen Bedingungen legen die Normalstellung teils obligatorisch, teils fakultativ fest. Eine Abweichung von diesen Regeln bedeutet jedoch nicht in jedem Fall, dass es sich um eine ungrammatische oder hervorhebende Stellung handeln muss. Öfter wird die Position eines Satzgliedes durch mehrere morphologische und syntaktische Faktoren genauer festgelegt; z.B. wird bei substantivischen Objekten die regelmäßige Reihenfolge *Dativ – Akkusativ* öfter durchbrochen. Hier spricht man also nur von einer fakultativen Regel. Im Falle, dass das Dativobjekt ein Personalpronomen ist, ist diese Reihenfolge strenger festgelegt (eine Änderung ist nur bei Hervorhebung möglich). Sie wird als obligatorisch angesehen, wenn der substantivische Akkusativ einen unbestimmten Artikel hat. Auf der anderen Seite durchkreuzen sich manche Regeln der Satzgliedstellung (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 479).

2.3.3. Kommunikative Bedingungen

In der sprachlichen Kommunikation werden die syntaktischen und morphologischen Bedingungen der Satzgliedstellung teils eingehalten, teils aber auch modifiziert. Im ersten Fall handelt es sich um eine **neutrale Satzgliedstellung** (Normal- oder Nullstellung), im zweiten Fall spricht man von einer **hervorhebenden Satzgliedstellung** (vgl. Helbig/Buscha, 2001, S. 480). Diese Erscheinungen werden in dem folgenden Unterkapitel betrachtet.

Neutrale Satzgliedstellung

Die syntaktischen und morphologischen Bedingungen und die diesen entsprechenden speziellen Regularitäten der neutralen Satzgliedstellung sind unter dem kommunikativ-inhaltlichen Aspekt des Sprecher-Hörer-Verhältnisses auf bestimmte Grundfunktionen zurückzuführen: Die Stellung der prädikativen Teile signalisiert die verschiedenen Satzarten (Aussagesatz, Fragesatz usw.) Aufgrund des obligatorischen Charakters dieser Regeln spricht man hier von grammatischen Regularitäten. (Helbig/Buscha 2001, S. 480) Davon sind die kommunikativen Regularitäten zu unterscheiden, die entweder alternative (bedingt-obligatorische) oder fakultative Varianten zulassen. Diese Regularitäten betreffen (wie die morphologischen) vor allem den nicht-prädikativen Bereich und haben im Wesentlichen zwei kommunikative Funktionen zu erfüllen: die Funktion der

Satzverflechtung und die Funktion der Differenzierung des Mitteilungswertes der Satzglieder. Nach den Linguisten Helbig und Buscha (2001) bedeutet der Begriff der **Satzverflechtung**, dass am Satzanfang bzw. im vorderen Teil des Satzes, die Glieder stehen, die den Anschluss an den vorhergehenden Satz herzustellen haben. Als satzverflechtende Elemente können neben einigen Nichtgliedern (Konjunktionen und Subjunktionen, Partikeln) das Subjekt (vor allem in pronominaler Form) und verschiedene Adverbialbestimmungen (vor allem temporaler und lokaler Art) auftreten, z.B.: *Klaus war in den Ferien in der Karibik. Dort hat er sich eine Sammlung von Seesternen und Muscheln angelegt.* (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 480). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, wie die unmittelbare Anschlussstelle an den vorhergehenden Satz besetzt ist. Bei neutraler Satzgliedstellung kann die erste Stelle von Subjekt (*Die Studenten / Sie* schreiben einen Test.), Adverbialbestimmung (*Heute* schreiben die Studenten einen Test.), Objekt (*Zu einem modernen Sportzentrum / Dazu* gehört unter anderem ein Schwimmbecken und eine Sauna.) oder sekundärem Satzglied (*Der Schülerin* war die Aufgabe zu schwer.) eingenommen werden (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 480, 481).

Weiter erläutern Helbig und Buscha in ihrer Grammatik, dass die Reihenfolge der Satzglieder im Satz nach dem **Mitteilungswert** geregelt wird. Nach diesem steht das Satzglied mit dem geringsten Mitteilungswert (das Bekannte) am weitesten vorn, gefolgt von dem Satzglied mit dem nächsthöheren Mitteilungswert usw. Das Satzglied mit dem höchsten Mitteilungswert (das Neue) steht hiernach an der letzten nicht obligatorisch-grammatisch besetzten Stelle (siehe dazu Helbig/Buscha 2001, S. 481). Dieses Prinzip wird im Kapitel „Thema-Rhema-Gliederung“ weiter beschrieben.

Hervorhebende Satzgliedstellung

Sprachmittel wie Betonung (Hervorhebung) und Satzintonation können eine unterschiedliche Wirkung auf die Satzgliedstellung haben. So ist bei Helbig/Buscha (2001, S. 482) dazu folgendes zu lesen: *Während die Hervorhebung verschiedene Stellungsregularitäten (sogar der Stellungstypen) aufheben kann (1), führt eine besondere Satzintonation zur Aufhebung der Funktionen der Satzgliedstellung (2).*

- (1) Allgemein gesehen ist die Stellung des grammatischen Prädikatsteils im Aussagesatz auf die Letztstellung beschränkt. Bei Hervorhebung kann jedoch

auch Erststellung möglich sein: *Morgen wird er den Brief schreiben.* --> *Schreiben wird er den Brief morgen.*

- (2) Die Entscheidungsfrage hat in der Regel die durch den Stellungstyp 2 festgelegte Satzgliedstellung: *Haben die Studenten ein Diktat geschrieben?* (Erststellung) Durch eine interrogative Satzintonation kann jedoch auch ein Aussagesatz mit Zweitstellung des finiten Verbs als Fragesatz auftreten: *Die Studenten haben ein Diktat geschrieben?* (Zweitstellung) (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 482)

Die Problematik der neutralen und hervorhebenden Satzgliedstellung wird im nächsten Kapitel („Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen“) auch anhand anderen Autoren (Schreinert, Berglová etc) erörtert.

Aus obigen Zeilen dieses ganzen Kapitels ergibt sich, dass die Stellung der Satzglieder im Deutschen tatsächlich ein kompliziertes sprachliches Phänomen ist, das von vielfältigen Faktoren bedingt und beeinflusst wird.

2.4. Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen

Die Aufgabe dieses Kapitels besteht darin, die Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen zu behandeln und zusammenzufassen. Als Grundlage dafür werden Werke von sowohl deutschen als auch tschechischen Linguisten herangezogen.

Jede Sprache weist eine gewisse Satzgliedfolge auf. Nach Duden (2005, S. 874) sind für das Verständnis des deutschen Satzbaus vor allem die Regeln für die Stellung der Prädikatsteile wichtig. In Dudens Grammatik wird die Stellung der Satzglieder folgendermaßen erklärt: *Die Stellung der Satzglieder ist im Deutschen so geregelt, dass vergleichsweise ausgeprägte grammatische Freiheiten die Grundlage für informationsbezogene Umstellungen im Satz bilden.* (Duden 2005, S. 1133) Anschließend führt Duden grammatische Beschränkungen an, die für das Prädikat gelten. Es sind sprachtypologische Vorgaben, die festlegen, dass das Prädikat im Nebensatz rechts in Verbletzstellung steht. Weiter sind es satzmodusabhängige Stellungsregeln, nach denen das Prädikat je nach seiner Funktion im Diskurs in einem Aussagesatz (Verbzweitstellung), Befehls- und Entscheidungsfragesatz (Verberststellung) oder im Ausrufe- bzw. Wunschsatz (zum Teil Verbletzstellung) in unterschiedlichen Positionen auftritt. Unter anderem führt Duden zusätzliche Stellungsregeln an, die festlegen, dass infinite Prädikatsteile in deutschen Verbzweitsätzen an das Ende des Satzes gestellt werden. Durch diese entsteht die sogenannte Verbklammer, die die lexikalischen Bestandteile komplexer Prädikate nach rechts rückt. Um das Zusammenwirken grammatischer Restriktionen und kommunikativer Möglichkeiten zu beschreiben, geht Dudens Grammatik von einer Grundreihenfolge der deutschen Wortstellung aus. Für den Aussagesatz mit Verbzweitstellung ergibt sich folgende Verteilung der Satzglieder und der verbalen Teile: *Subjekt > finites Verb > Adverbialien > Objekte > infinite Verbteile.* (Zum Beispiel: *Otto hat gestern wegen seines eingegipsten Arms auf dem Sofa unter großer Anstrengung mithilfe eines Bleistifts die Buchseiten umblättern müssen.*) Die infiniten Verbteile sind in ihrer Stellung untereinander festgelegt und binden Objekte unmittelbar nach links an: *Das Bundeskartellamt hat am Montag die drei führenden Hersteller für Feuerwerksartikel (Akkusativobjekt) zu 8,8 Millionen Euro Strafe (Präpositionalobjekt) verurteilt. Sie waren nach jahrelanger Beobachtung der*

Preisabsprache (Genitivobjekt) *überführt worden.* (siehe Duden 2005, S. 1133, 1134)

Nach Schreinerts „Von Verb, Satzbau und Stil“ (1972) erfordert jede Reihenfolge – auch die Reihenfolge, in der die Wörter eines Satzes gesprochen oder geschrieben werden – ein Prinzip, nach dem die Satzglieder geordnet werden. Danach ist sowohl für die Gestaltung der Sätze, als auch für die Aufnahme der Satzinhalte ein solches Ordnungsprinzip von größter Bedeutung, weil es wesentlich zu einer reibungslosen Verständigung beiträgt. Für die Anordnung der Satzelemente beschreibt Schreinert nun folgende Prinzipien (vgl. Schreinert 1972, S. 45): Zuerst wird **das Prinzip der simultanen Sinngebung (Simultanität)** behandelt, aus welchem sich erklärt, dass im Deutschen die letzte Stelle im Satz eine Betonungsstelle ist. Schreinert weist darauf hin, dass es sich hier zwar um einen Grundprinzip handelt, welches aber nicht starr ist. Das Prinzip der Simultanität kann aufgehoben werden, wenn es der Satzrhythmus erfordert, und es muss nach Schreinert aufgehoben werden, wenn die Zahl der in den Rahmen gehörenden Glieder so groß ist, dass die Aufnahme des Satzinhalts bei der Rahmenbildung erschwert würde. Ferner wird es in manchen Fällen durch das Prinzip der bewussten Abweichung von der normalen Satzgliedstellung aufgehoben (siehe dazu Schreinert 1972, S. 61, 62). Als zweites Prinzip wird hier das **Prinzip des Fortschreitens vom Bekannten zum Unbekannten** bzw. der Anknüpfung an Vorausgegangenes mit Hilfe des ersten Satzgliedes beschrieben. Das erste Prinzip besagt, dass das Satzglied mit dem höchsten Mitteilungswert am Ende oder zumindest sehr nahe zum Ende des Satzes steht. Das beinhaltet, dass der Satzanfang eine andere Funktion ausüben kann. Dieses Prinzip besteht also in dem Bestreben, das Bekannte oder die Anknüpfung an Bekanntes an den Satzanfang zu stellen. Dies wiederum soll aber nicht so verstanden werden, dass das Bekannte immer am Satzanfang stehen muss. Zum einen erfordert dies, dass etwas Bekanntes vorliegt, zum anderen darf nicht der Fall eintreten, dass diesem Prinzip ein anderes entgegensteht (vgl. Schreinert 1972, S. 57, 61, 62). Dieses zweite Prinzip entspricht etwa dem in anderen Grammatiken (Duden 2005, Helbig/Buscha 2001 etc.) erläuterten Prinzip der „Thema-Rhema-Gliederung“ des Satzes. Hierauf wird an späteren Stelle noch eingegangen. Schließlich ist im deutschen Satzbau nach Schreinert noch ein drittes Prinzip erkennbar, und zwar, **das Prinzip der bewussten Abweichung von der normalen Satzgliedstellung zum Zweck der besonderen Hervorhebung von Sinneinheiten.** Dieses dritte Prinzip

muss mit den beiden anderen nicht im Widerspruch stehen, es kann aber beide oder eines von beiden aufheben. Die Aufhebung des prädikativen Rahmens (Kontaktstellung) und die Rahmenverkürzung, soweit sie bewusst als Stilmittel gebraucht sind, fasst Schreinert ebenfalls als Auswirkung dieses Prinzips auf. Denn auch in diesen Fällen handelt es sich um ein bewusstes Abweichen von der normalen Satzgliedstellung zum Zweck der Hervorhebung. Die Existenz zweier Betonungsstellen im deutschen Satz und die Beweglichkeit der Satzglieder lassen gerade das dritte Prinzip wirksam werden: Je weiter sich ein Satzglied im Satz durch seine Platzierung an der ersten Stelle (Ausdrucksstelle) oder an der letzten Stelle (Eindrucksstelle) von seiner Grundstellung entfernt, desto stärker wird es hervorgehoben. Dabei gilt folgende Regel: Je höher der Mitteilungswert des Satzgliedes ist, desto näher rückt es dem Satzende. Schreinert zeigt dies in seinem Buch an folgendem Beispiel:

Grundstellung: *Werner übergab dem Volkspolizisten heute morgen die gefundene Brieftasche.*

Varianten der Satzgliedstellung im Nachfeld:

Werner übergab heute morgen die gefundene Brieftasche dem Volkspolizisten.

Werner übergab die gefundene Brieftasche dem Volkspolizisten heute morgen.

Werner übergab die gefundene Brieftasche heute morgen dem Volkspolizisten.

Werner übergab heute morgen dem Volkspolizisten die gefundene Brieftasche.

Bei dem oben beschriebenen dritten Prinzip handelt es sich aber – anders als bei diesem Beispiel – um die von der Grundstellung abweichende Platzierung der Satzglieder zum Zweck der besonderen Hervorhebung. Schreinert schließt in dieses Prinzip die sogenannte Rahmenverkürzung oder Ausklammerung, soweit sie als Mittel der besonderen Hervorhebung gebraucht wird, mit ein. Eine Reihe wichtiger Erkenntnisse der modernen Syntaxforschung lassen sich von diesen drei Prinzipien erfassen, Schreinert gibt jedoch zu, dass es zu einfach wäre, wenn man annähme, dass man mit diesen drei Prinzipien alle Einflüsse auf den deutschen Satzbau erfasst habe. In der mündlichen Rede bietet zum Beispiel die Satzintonation bzw. die Betonung einzelnen Satzglieder auch ohne Veränderung der Satzgliedstellung die Möglichkeit, bestimmte Beziehungen auszudrücken und einzelne Satzglieder hervorzuheben (siehe dazu Schreinert, S. 59-62).

Über die Satzgliedfolge im Deutschen schreibt auch der tschechische Linguist Povejšil in seinem Buch „Mluvnice současné němčiny“ (1994). Er liefert zugleich

einen Vergleich zum Tschechischen. Nach Povejšil ist die Stellung der Wörter im deutschen und tschechischen Satz nicht beliebig. Im Tschechischen wird sie in der Regel nach dem Prinzip der aktuellen Gliederung der Aussage gerichtet, d.h. dass die Wörter im Satz in einem anderen Kontext oder einer anderen Situation nach ihrem Mitteilungswert geordnet sind. Der sogenannte Ausgangspunkt (Thema) gibt die schon aus dem vorigen Zusammenhang oder aus der Gesamtsituation bekannte Tatsache an. Der Kernpunkt (Rhema) beinhaltet eine neue Information. Bei der normalen und unemotionalen Äußerung steht der Ausgangspunkt (Thema) am Anfang der Aussage und der Kernpunkt (Rhema) an ihrem Ende (sg. objektive Wortfolge). In einer emotionalen Ansprache kann die Folge der beiden Bestandteile umgekehrt sein (sg. subjektive Wortfolge). Die Stellung einiger Bestandteile im Satz richtet sich jedoch nicht nach den Bedürfnissen der aktuellen Gliederung, sondern ist durch den grammatischen Aufbau des Satzes bedingt. In der deutschen Wortfolge spielen grammatisch bedingte Erscheinungen eine viel größere Rolle als im Tschechischen. Nur teilweise wird in der deutschen Wortfolge der Gesichtspunkt der aktuellen Gliederung beachtet. Die Verbformen können nämlich im Deutschen nur bestimmte vorbehaltene Positionen einnehmen. Besonders betrifft dies die finiten Verbformen. Eine zweite grammatisch bedingte Eigenschaft des deutschen Satzes ist eine deutliche Tendenz zur Bildung des sogenannten Satzrahmens (vgl. Povejšil 1994, S. 258, 259). Vom Satzrahmen wurde schon in dem vorangegangenen Kapitel gesprochen und die Thema-Rhema-Gliederung wird noch in einem folgenden Kapitel behandelt.

Zu den Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen äußert sich auch die tschechische Autorin Berglová (2002). Sie verweist genau wie die anderen Linguisten darauf, dass sich die Regelung von Wörtern im deutschen Satz nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten richtet. Die Regeln beschreibt sie vereinfacht weiter; hat der Satz den Charakter einer neutralen Mitteilung, d.h. wird auf kein Satzglied besonders Nachdruck gelegt, ist die Reihenfolge von Wörtern im deutschen Satz verhältnismäßig genau festgelegt. Messen wir jedoch einem der Satzglieder in der Mitteilung eine größere Wichtigkeit bei (z.B. geht es um eine neue Information), hat dies Einfluss auf die Stellung im Satz (vgl. Berglová 2002, S. 202).

Die Erfassung von „Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen“ findet sich nach meinem Dafürhalten am klarsten und treffendsten bei der deutschen Autorin Renate Musan. Sie führt an, dass die Regeln der Satzgliedstellung eine wichtige

Grundlage für das Verständnis der deutschen Sprache sind und dem stimme ich zu (vgl. Musan 2009, S. 10). Musan sagt, dass sich besonders das topologische Modell oder Stellungsfeldermodell dazu eignet, um Vielzahl von Wortstellungsmöglichkeiten der Satzglieder beschreiben zu können. Dieses Modell wurde ursprünglich in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts von dem Grammatiker Erich Drach vorgeschlagen und hat sich heute in etwas modifizierter Form etabliert. Demnach wird der Satz im Deutschen, wie Musan anführt, in **Vorfeld**, **Mittelfeld** und **Nachfeld** unterteilt. Das Mittelfeld wird dabei von der sogenannten linken und der rechten Satzklammer umschlossen. In manchen Fällen muss noch ein sogenanntes '**Vor-Vorfeld**' angenommen werden. Wir erfahren bei Musan, dass die genannten Felder nicht immer alle besetzt sein müssen. Die Verben im Deutschen befinden sich in der linken oder rechten Satzklammer ihres Satzes. In der linken Satzklammer können nur finite Verben wie *geht*, *spricht* oder *hat* stehen oder Subjunktionen wie *weil*, *dass*, *obwohl* oder *nachdem*. Ferner führt Musan an, dass im Vorfeld meist – aber keineswegs immer – genau ein Satzglied steht; welches das ist, ist recht frei wählbar. Im Nachfeld treten vor allem Nebensätze auf. Und der Rest des deutschen Satzes steht im Mittelfeld. Im Mittelfeld können die Satzglieder in unterschiedlicher Reihenfolge auftreten. Die Autorin fügt hinzu, dass die Nebensätze als Teil ihres eingebettenden Satzes immer in dessen Stellungsfelder mit eingeordnet werden (siehe Musan 2009, S. 10). Den topologischen Feldern wird eines der nächsten Kapitel gewidmet.

Sowohl die meisten Linguisten als auch Renate Musan vertreten heute die Meinung, dass es unter den vielen verschiedenen möglichen Wortstellungen des Deutschen eine gibt, die als 'zugrundeliegend' bezeichnet wird und aus der sich die anderen nach bestimmten Regeln ableiten lassen. In dieser sogenannten **Grundwortstellung** stehen die Wörter an der Stelle, wo sie inhaltlich bzw. hinsichtlich ihrer Satzglied- oder Satzgliedteilkfunktion 'eigentlich' hingehören – beispielsweise stehen die Objekte in der Nähe ihres Verbs, die Attribute in der Nähe ihres Bezugswortes usw. Der Verbkomplex tritt grundsätzlich in der rechten Satzklammer auf (siehe Musan 2009, S. 10-12).

Zu der Problematik der Satzgliedstellung und ihren Regeln findet man eine Erläuterung auch in Eroms' „Syntax der deutschen Sprache“ (2000). Eroms führt auch an, dass im Deutschen satzförmige Satzglieder, 'Nebensätze', d.h. Gliedsätze und Teilgliedsätze, durch die Endstellung des finiten Verbs gekennzeichnet werden.

Der Hauptsatz dagegen weist eine Zweitstellung des Verbs auf. Davon abgehoben sind Entscheidungsfragen und Aufforderungssätze (und Ausrufesätze). Diese Positionsunterschiedlichkeiten sind fest; sie können nicht umgangen werden. Das wird in folgenden Beispielen deutlich:

- (1) ..., dass der Nikolaus den Kindern Nüsse geschenkt hat.
- (2) Der Nikolaus schenkt den Kindern Nüsse. (Aussagesatz)
- (3) Schenkt der Nikolaus den Kindern Nüsse? (Entscheidungsfrage)
- (4) Schenk den Kindern Nüsse, Nikolaus! (Aufforderungssatz) (vgl. Eroms 2000, S. 40)

Die Auffassung der Regeln der Satzgliedstellung im Deutschen stellen weiter Rug und Tomaszewski in ihrem Lehrbuch „Grammatik mit Sinn und Verstand“ (1993) dar. Sie stimmen anderen Linguisten hinsichtlich der Behauptung zu, dass die Stellung der Satzglieder im Deutschen nicht frei wählbar ist. Auch diese Autoren nennen die Tendenzen und Regeln, in welcher Reihenfolge die Satzglieder im Satz stehen. Ihre erste Regel besagt: zuerst das Bekannte, dann das Neue. Die zweite Regel besteht darin, dass kurze vor langen Satzgliedern stehen. Das bedeutet auch: pronominale Satzglieder (kurz) stehen vor nominalen Satzgliedern (lang). Die dritte Regel lautet folgendermaßen: Sind die Satzglieder gleich lang (Pronomen oder Nomen), dann gilt: Der Nominativ steht zuerst. Viertens heißt es: Am Ende stehen Satzglieder, die eine enge Beziehung zum Verb haben. (vgl. Rug, Tomaszewski 1993, S. 105) Aus diesem Kapitel geht hervor, dass sich einige von verschiedenen Autoren angeführte Prinzipien und Regeln im Grunde entsprechen, nur anders formuliert und benannt werden.

Im Zusammenhang zu diesem Kapitel ist eine Bemerkung notwendig: In den bisherigen Kapiteln wird der Bau einfacher Sätze beschrieben. Ich habe mich absichtlich mit dem Nebensatz nicht näher befasst und werde dies auch weiterhin nicht tun, denn im Mittelpunkt meiner Diplomarbeit, wo bereits angeführt, steht die Satzgliedstellung in einem einfachen Satz im Deutschen. Die Regeln der Stellungsmöglichkeiten der Satzglieder im Deutschen werden im Zusammenhang mit den Satztypen und topologischen Feldern ausführlicher und konkreter in der weiteren Arbeit betrachtet.

2.5. Satztypen im Deutschen

Die Untersuchung der möglichen Verbstellungstypen (Satztypen) schafft den Rahmen für alle weitergehenden Untersuchungen zur Anordnung von Satzgliedern. (Altmann 1981, S. 1) Ausgehend von der traditionellen Taxonomie nach Erst-, Zweit- und Letzt-Position des finiten Verbs im Satz zeigte sich, wie Altmann in seinem Buch „Formen der Herausstellung im Deutschen“ erwähnt, sehr bald anhand von Fällen mit mehrfacher Vorfeldbesetzung, fehlendem Vorfeld (bei Ellipse), Häufung von Modalverbinfinitiven, Ausklammerung (=realisiertes Nachfeld), dass eine solche Typisierung nicht ohne methodische Einbeziehung der Fuktionsseite möglich ist (vgl. Altmann 1981, S. 2). Wenn man die üblichen Kriterien überprüft, so zeigt sich nach Altmann, dass man zwar bei der Beschreibung von den Stellungstypen des finiten Verbs ausgehen kann, dass man aber für die Bestimmung der zugrundeliegenden Satztypen eine ganze Reihe weitere Merkmale hinzunehmen muss: die kategoriale Füllung (z.B. Fragewort, dazu auch dessen Stellungseigenschaften), die morphologische Markierung des finiten Verbs (Imperativ, Indikativ), das Tonmuster (steigend, fallend), Art und Position des Satzakzents, mögliche Modalpartikel usw. (siehe dazu Altmann 1981, S. 2, 3)

Ich werde in der weiteren Arbeit trotzdem von der Gliederung der Satztypen nach der Stellung des Finitums ausgehen, die bei den meisten Linguisten in ihren Grammatiken am häufigsten vorkommt und die dem Umfang meiner Diplomarbeit entspricht.

Wie in dieser Arbeit schon erwähnt wurde, werden im Deutschen hinsichtlich der Stellung des finiten Verbs im Satz drei Satztypen unterschieden, die bei verschiedenen Autoren unterschiedlich genannt werden. Die bekannte Terminologie Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz stammt von Erich Drach (1963), dem Begründer der Satztypologie, von dem die Rede noch im Zusammenhang mit topologischen Feldern wird. In der Fachliteratur werden für die Satztypen weitere Bezeichnungen wie etwa Verbzweit-, Verberst- und Verbletztsätze bei Duden (2005), oder Grundstellung/Spitzenstellung/ Endstellung bei Heidolph, Flämig, Motsch (1981) verwendet. Und manchmal werden die Satztypen nummeriert wie beispielsweise „Strukturtyp 1, 2, 3“ bei Jung (1973) oder „Stellungstyp 1, 2, 3“ bei Helbig/Buscha (2001). Ich stelle in diesem Kapitel drei Auffassungen der Satztypen von Duden, Helbig/Buscha und Eisenberg dar.

Duden (2005) benutzt den Terminus „Satztypen“ nicht, sondern er spricht über die drei *Satzformen*, die nach der Stellung des finiten Verbs zu unterscheiden sind. Die Duden-Grammatik unterscheidet also Sätze mit finitem Verb an zweiter Stelle (Verbzweitsätze), Sätze mit finitem Verb an erster Stelle (Verberstsätze) und Sätze mit finitem Verb an letzter Stelle (Verbletztsätze). Duden fügt hinzu, dass die Bezeichnungen Verbzweit-, Verberst- und Verbletztsatz etwas irreführend sind; denn es geht hier speziell um die finite Verbform. Die infiniten Verbformen stehen nach Duden-Grammatik normalerweise in allen Satztypen in der rechten Satzklammer. (vgl. Duden, 2005, S. 875) Die drei Satzformen behandelt Duden in seiner Grammatik anhand von Beispielsätzen, an denen die Satzformen weiter beschrieben und erklärt werden.

Gerhard **Helbig** und Joachim **Buscha** (2001) unterscheiden in ihrer Grammatik drei obligatorische Stellungstypen des finiten Verbs: *Stellungstyp 1* (= *Zweitstellung*), *Stellungstyp 2* (= *Erststellung*) und *Stellungstyp 3* (= *Letztstellung*) Nach dem Stellungstyp 1 (Zweitstellung) bildet man:

- Aussagesätze (z.B.: Sie *schreibt* die Hausaufgabe.)
- Ergänzungsfragen (z.B.: Was *schreibt* sie?)
- uneingeleitete Objekt- und Subjektsätze (z.B.: Ich denke, sie *schreibt* die Hausaufgabe gerade jetzt. Es ist besser, du *gibst* die Hausaufgabe gleich morgen ab.)
- Hauptsätze im Satzgefüge mit Nebensatz als Vordersatz (z.B.: Wenn sie Zeit hat, *schreibt* sie die Hausaufgabe.)

Nach dem Stellungstyp 2 (Erststellung) bildet man:

- Entscheidungsfragen (z.B.: *Schreibt* sie die Hausaufgabe?)
- Aufforderungssätze (z.B.: *Schreib* sofort die Hausaufgabe!)
- uneingeleitete Konditional- und Konzessivsätze (z.B.: *Habe* ich am Abend Zeit, schreibe ich die Hausaufgabe. *Habe* ich auch nur wenig Zeit, ich werde die Hausaufgabe schreiben.)

Nach dem Stellungstyp 3 (Letztstellung) bildet man:

- die eingeleiteten Nebensätze

z.B.: Ich denke, dass sie die Hausaufgabe noch *schreibt*.

Die Lehrerin hat sie gefragt, wann sie ihr die Hausaufgabe *abgibt*. (vgl. Helbig/Buscha S. 473,474)

Peter **Eisenberg** führt auch an, dass man zur systematischen Erfassung der Satztopologie üblicherweise vom finiten Verb als positionsfester Größe ausgeht. Das Finitum kann nach Eisenberg die erste, zweite oder letzte Position im Satz einnehmen. Damit werden bei Eisenberg die Satztypen Verberst-, Verbzweit- und Verbletztsatz unterscheidbar.

Beispiele: *Holt* Paul Milch?

Paul *holt* Milch.

,weil Paul Milch *holt*. (vgl. Eisenberg 1999, S. 394)

Nach Eisenberg ist die Charakterisierung der Satztypen als Verberst-, Verbzweit- und Verbletztsatz deskriptiv eine erste Näherung. Er führt an, dass dieses Kriterium jedoch nicht auf alle Sätze mechanisch anwendbar ist, sondern ist auf Satzglieder in bestimmten kanonischen Positionen beschränkt ist. So wird man 1a mit links herausgestelltem Subjekt als **Stirnsatz** bezeichnen, obwohl das Finitum nicht an erster Stelle steht. In 1b handelt es sich um einen **Kernsatz**, weil die nebengeordnete Konjunktion *denn* nicht den Status eines Satzgliedes hat. Auch der Beispielsatz 1c ist als elliptischer Kernsatz anzusehen. Ihm fehlt das direkte Objekt (*Das hat sie nicht bemerkt.*). In der gesprochenen Sprache werden thematische Satzglieder in Erstposition häufig weggelassen. In 1d schließlich ist der *weil-Satz* ein **Spannsatz**, der den *dass-Satz* als Satzglied enthält, auch wenn das finite Verb nicht in letzter Position steht.

(1) a. Der Paul, *holt* er Milch?

b. , denn der Paul *holt* Milch

c. Hat sie nicht bemerkt.

d. weil Paul weiß, dass er Milch *holt* (vgl. Eisenberg 1999, S. 394, 395)

In folgenden Unterkapiteln werde ich versuchen die bisher anhand des Studiums der linguistischen Werken beschriebenen Satztypen zusammenfassend darzustellen.

2.5.1. Kernsatz

Sätze, in denen das finite Verb an zweiter Stelle im Satz steht, werden unter anderem, wie bereits gesagt wurde, **Kernsätze** genannt. Sie können folgendermaßen verwendet werden:

- Aussagesätze (*Wir gehen heute Abend ins Theater.*)

- Ergänzungsfragesätze (*Wer hat die Klausur nicht geschrieben?*)
- Entscheidungsfragesätze (*Der Vater hat dich nicht angerufen?*)
- Ausrufesätze (*Das ist aber toll!*)
- Wunschsätze (*Ich hätte gern noch ein Stück Kuchen.*)
- Angeführte Sätze ohne Konjunktion (*Ich denke, sie ist weg.*)

Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass in der gesprochenen Sprache auch Kernsätze, bei denen das finite Verb die erste Stelle im Satz einnimmt, zu finden sind, wie die folgenden Beispielsätze zeigen: *Mag wohl stimmen. Ist durchaus möglich.*

2.5.2. Stirnsatz

Sätze, bei denen das finite Verb die erste Stelle im Satz besetzt, nennt man **Stirnsätze**. Sie treten in folgenden Formen auf:

- Ausrufesätze (*Haben wir aber Pech gehabt!*)
- Entscheidungsfragesätze (*Schreibst du die Hausaufgabe endlich?*)
- Aufforderungssätze (*Lies schon vor!*)
- Irreale Wunschsätze (*Wären wir schon zu Hause!*)
- Uneingeleitete Nebensätze (*Fährt sie nicht ins Ausland, kauft sie sich eine neue Wohnung.*)

Im Unterschied zu den Kernsätzen, in denen das finite Verb hauptsächlich die zweite Position (außer bei den obenerwähnten vorfeldlosen Kernsätzen) im Satz besetzt, nimmt das Verbum Finitum bei den Stirnsätzen immer die Anfangsposition ein.

2.5.3. Spannsatz

Sätze, bei denen das finite Verb die letzte Position im Satz einnimmt, werden als **Spannsätze** bezeichnet. Ihnen begegnet man in:

- Eingeleiteten Nebensätzen (, weil sie ihn nicht gesehen hat.)
- Ausrufesätzen (Wie das Kind süß ist!)
- Irreale Wunschsätzen (Wenn er endlich da wäre!)

Die in diesem Kapitel behandelte Einteilung in Satztypen gründet gerade auf der Position des finiten Verbs. Damit hängt das Thema der sogenannten Feldterminologie eng zusammen, dessen Erläuterung im nächsten Kapitel folgt.

2.6. Topologische Felder

Nachdem die Satztypen im vorigen Abschnitt hinsichtlich der Stellung des Finitums behandelt und eingeteilt worden sind, werden in diesem Kapitel die sogenannten topologischen Felder betrachtet und entsprechend dem Ausmaß dieser Diplomarbeit beschrieben.

Zur Formulierung und Beschreibung der Stellungsfelder im Deutschen bietet sich Drachs Feldterminologie an. In seinem topologischen Feldermodell unterscheidet Drach (1963): Vorfeld, Mitte und Nachfeld. Von dieser Terminologie gehen auch Eisenberg (1999) und Duden (2005) aus, auf deren Grammatiken ich in diesem Kapitel näher eingehen werde.

Wie Drach entwickelt auch Eisenberg (Eisenberg 1999, S. 397) in seiner Grammatik die Feldterminologie am Kernsatz und überträgt sie dann auf die anderen Satztypen.

Topologie des Verbzweitsatzes (Kernsatzes)

Eisenberg weist darauf hin, dass Drach selbst für den Kernsatz nicht wie die anderen Linguisten die Zweitstellung des Finitums, sondern die Zentralstellung des Verbs als Charakteristikum ansieht. Eisenberg führt an, dass die Mitte dabei zwar immer als 'Personalform des Verbs' beschrieben, funktional jedoch als 'Geschehen' gekennzeichnet wird. An der Bezeichnung 'Mitte' für die Stellung des Verbs wird ausdrücklich auch dann festgehalten, wenn im Nachfeld mehrere Satzglieder stehen (siehe dazu Eisenberg 1999, S. 387).

Allgemeingültige und vollständige Beschreibungen der Topologie des Kernsatzes unterscheiden heute nach Eisenberg meist sechs Positionen oder Felder (Konjunktion, Vorfeld, Finitum, Mittelfeld, Infinitiver VK und Nachfeld), die von anderen Grammatikern unterschiedlich benannt und weiter differenziert werden (Duden, Helbig/Buscha, Admoni, Musan u.a.). Im folgenden beschreibe ich die einzelnen Positionen und ihre Besetzbarkeit sowie ihre Beziehung zueinander nach der Darstellung von Eisenbergs Grammatik.

Die erste Position können die meisten koordinierten Konjunktionen besetzen. Diese Konjunktion stellt eine Verbindung zu einer vorausgehenden Einheit her. Wie diese Verbindung im Einzelnen geregelt ist, ist für die Topologie belanglos.

Es ist auch nebensächlich, ob und wie die Konjunktion in den nachfolgenden Satz syntaktisch integriert ist. Als weiteres Feld wird das **Vor-Vorfeld** (oder Außenfeld) angeführt, das zwischen Konjunktion und Vorfeld stehen kann (vgl. Eisenberg 1999, S. 388). Nach dem Vor-Vorfeld befindet sich ein **Vorfeld**. Das Vorfeld ist im einfachsten Fall mit genau einem Satzglied besetzt. Zum Beispiel:

- a. Denn *ihm* hat Irene den Stern gezeigt heute morgen
- b. Denn *den Stern* hat Irene ihm gezeigt heute morgen
- c. Denn *heute morgen* hat Irene ihm den Stern gezeigt. (siehe Eisenberg 1999, S. 387)

Solche Sätze beschreiben manche Linguisten (z.B. Admoni 1970, Duden 2005) mit dem Begriff Subjekt-Verb-Inversion. Zur Besetzung der dem Vorfeld folgenden Stelle ist nicht viel zu sagen. **Das Finite Verb** steht im Allgemeinen allein. Von größter Bedeutung ist die Funktion des Finitums als Bestandteil der Klammer. Auch zur Besetzung der weiteren Position, des **Mittelfelds**, müssen keine langen Ausführungen folgen. Sie lässt sich nach Eisenberg am einfachsten unter Bezug auf die Restriktionen des Vor- und Nachfeldes erfassen: Was im Vorfeld und Nachfeld stehen kann, kann auch im Mittelfeld stehen, was im Vorfeld und Nachfeld stehen muss, steht im Mittelfeld natürlich nicht. Gegenstand umfangreicher Erörterung ist dagegen die Reihenfolge der Satzglieder im Mittelfeld. Darauf werde ich später eingehen. Der dem Mittelfeld folgende **infinite Verbalkomplex (VK)** schließt die Satzklammer (auch Verbalklammer genannt) (vgl. Eisenberg 1999, S. 390).

Nach Eisenberg ist das letzte topologische Feld des Kernsatzes, das **Nachfeld**, hinsichtlich seiner Besetzbarkeit teilweise schwer zu beschreiben. So Eisenberg: *Der Besetzung des Nachfeldes wird häufig eine kommunikativ-pragmatische Funktion derart zugeschrieben, dass ins Nachfeld besonders umfangreiche, semantisch gewichtige oder rhematische Satzglieder rücken.* (Eisenberg 1999, S. 391) Strukturell begreift man die Besetzung des Nachfeldes als 'Ausklammerung'. Von der Ausklammerung wurde schon in einem der vorigen Kapiteln gesprochen.

Topologie von Verberstsatz (Stirnsatz) und Verbletztsatz (Spannsatz)

Wie steht es nun mit der Feldeinteilung bei den anderen Satztypen, dem Stirnsatz und dem Spannsatz? (Eisenberg 1999, S. 392) Auf diese Frage sucht Eisenberg eine

Antwort. Obwohl sich Stirnsatz und Spannsatz von dem Kernsatz unterscheiden, arbeitet man nach ihm bei beiden Satztypen im Wesentlichen mit denselben Feldbegriffen wie beim Kernsatz. Das ist gerechtfertigt, weil beide Satztypen Abschnitte haben, für die dieselben Abfolgeregeln wie für den Kernsatz gelten. Solche Abschnitte belegt man dann mit denselben Bezeichnungen. Der Stirnsatz ist dabei dem Kernsatz topologisch am ähnlichsten. Der Hauptunterschied ist das fehlende Vorfeld, das für den Entscheidungsfragesatz andere Konsequenzen als für den Aufforderungssatz hat (vgl. Eisenberg 1999 S. 392). Eisenberg besagt, dass beim Entscheidungsfragesatz im Mittelfeld und Nachfeld ein Satzglied mehr auftritt als beim Kernsatz. Auf die Besetzbarkeit des Nachfeldes hat das seiner Meinung nach jedoch keine Auswirkungen, und für die relative Reihenfolge der Satzglieder im Mittelfeld auch nicht. Wegen des fehlenden grammatischen Subjekts entspricht diese Zahl von Satzgliedern im Mittel- und Nachfeld in einem Aufforderungssatz der des Kernsatzes. In den meisten Fällen fehlt hier auch eine Verbalklammer und damit eine eindeutige Begrenzung des Nachfeldes (vgl. Eisenberg 1999, S. 393).

Ich habe schon erörtert, dass die Regeln, nach denen das Mittelfeld besetzt wird, komplizierter sind. Die Regeln der Vor- und Nachfeldbesetzung bleiben in ihren Prinzipien einigermaßen übersichtlich. Dies gilt für das Mittelfeld aber nicht. Eisenberg (1999, S. 394) weist darauf hin, dass das Problem der Abfolgeregularitäten sich für das Mittelfeld von vornherein anders darstellt, weil hier typischerweise eine Satzgliedfolge anzutreffen ist, während Vorfeld und Nachfeld meist von einem Satzglied besetzt sind.

Von welchen Faktoren die Abfolgeregularitäten im Mittelfeld bestimmt werden und wie sie zusammenwirken, ist nach Eisenberg nur teilweise geklärt. Eine Reihe der wichtigsten Regularitäten bzw. Tendenzen nach Eisenberg werden hier genannt: Die erste Tendenz betrifft die syntaktische Funktion und heißt: **Subjekt vor Objekt** (*, dass Sophie die Hausaufgabe schreibt*). Weiter ist die Tendenz: **Thema vor Rhema** zu erwähnen. (*Was hat Helmut gesehen? Ich glaube, dass Helmut das Finalspiel gesehen hat.*) Die Tendenz: **akzentuiertes nach unakzentuiertem Satzglied** spielt im Mittelfeld auch eine Rolle. (*Schenkst du dem Freund das Geld? Schenkst du das Geld dem Freund?*) Weiterhin kommt in diesem Feld die Tendenz: **Pronomen vor substantivischem Nominal** vor. (*Schenkst du das der Lehrerin?*) Zu der Problematik der Bedeutung der Satzglieder gehören die Tendenzen: **definites vor nichtdefinitem Satzglied** (*Gibst du dem Kind ein Spielzeug? Gibst du ein Spielzeug*

dem Kind?), **belebt vor unbelebt** (*Hilft dem Patienten das Medikament?*) und **Start vor Ziel** (*Kristine fliegt von Berlin nach München.*) Die Tendenz: **längere nach kürzeren Satzgliedern** gilt fürs Mittelfeld auch. (*Ich habe es der Schülerin nochmals erklärt.*) (vgl. Eisenberg 1999, S. 394)

Bei Duden (2005, S. 879) findet man eine teilweise unterschiedliche Gliederung der topologischen Felder, denn Duden betrachten den Satz als eine Phrase. Die topologischen Felder, die bei Duden zu unterscheiden sind, heißen Vorvorfeld, Vorfeld, linke Satzklammer, Mittelfeld, rechte Satzklammer und Nachfeld. Dabei können nach Duden die Satzglieder das Vorfeld und das Mittelfeld besetzen. Die linke und rechte Satzklammer bilden die Verbformen. Duden behandelt im Detail jedes Feld. Da die Feldtopologie nicht der Gegenstand dieser Arbeit ist, kann ich mich diesem komplizierten Phänomen nicht ausführlicher widmen.

2.7. Thema – Rhema – Gliederung

Wie bereits in der Einleitung dieser Diplomarbeit erwähnt wurde, werden im Deutschen zwei Typen von Wortstellung unterschieden. Neben der grammatischen Wortstellung wird auch von der aktuellen Wortstellung gesprochen. Die aktuelle Satzgliederung (auch „Thema-Rhema-Gliederung“ oder „Funktionale Satzperspektive“ genannt) hat auf die Satzgliedstellung im Deutschen auch einen Einfluss, obwohl sie in der tschechischen Sprache von größerer Bedeutung als im Deutschen ist. Die Funktionale Satzperspektive wird von der „neuen“ Prager Schule (seit 60er Jahren des 20. Jahrhunderts) entwickelt, wobei zu den führenden Vertretern der neuen Prager Schule (Prager linguistischer Kreis) František Daneš gehört. Daneš ist international bekannt geworden unter anderem durch seine Arbeiten zur Problematik von Thema-Rhema-Gliederung. Bei Duden (2005, S. 1130) wird die aktuelle Wortfolge als das Modell der **Funktionalen Satzperspektive** (FSP) bezeichnet. Da nach Duden die FSP den Satzakzent berücksichtigt, geht sie genau genommen über die geschriebene Sprache hinaus. Sie hängt eng mit der Textkohärenz zusammen. Was wird unter den Begriffen „Thema“ und „Rhema“ verstanden? Als „Thema-Rhema“ bezeichnet man nach Eisenberg (1999, S. 471) ein Verhältnis von gegebener und neuer Information im Satz. Auch Eisenberg führt an, dass die Thema-Rhema-Struktur insbesondere für Textkohärenz von Bedeutung ist. (1999, S. 471) Thema stellt also die schon bekannte, vorauszusetzende oder erschließende

Beispiel: ***Monika** (Thema) schreibt einen Test. (Rhema)*

*Den Test (Thema) schreibt **Monika.** (Rhema)*

Duden (2005, S. 1130) weist darauf hin, dass das Subjekt und das Thema nicht im Deutschen zusammenfallen müssen. Die Thema-Rhema-Gliederung eines Satzes ist nicht mit seiner Subjekt-Prädikat-Struktur gleichzusetzen.

Auf die Problematik der Thema-Rhema-Struktur gehen auch Schreinert (1972), Musan (2009), Povejšil (1994) etc. ein, einige ihrer Beiträge sind bereits in vorangehenden Kapiteln angeführt worden.

2.8. Schlussfolgerung des theoretischen Teils

Der theoretische Teil der vorliegenden Diplomarbeit behandelt anhand des Studiums von linguistischen Werken das Thema der Satzgliedstellung im Deutschen. Die Satzgliedstellung spielt im deutschen Sprachsystem eine wichtige Rolle, was sich im theoretischen Teil bestätigt hat. Der Begriff der Satzgliedstellung und der damit zusammenhängende Begriff des Satzgliedes erscheint in allen linguistischen Werken, die zur Bearbeitung dieser Arbeit als Grundlage ausgewählt worden sind. Es ist festzustellen, dass sich dieser sprachlichen Erscheinung verschiedene linguistische Schulen und Autoren mit unterschiedlicher Intensität und mit unterschiedlichem Ausmaß gewidmet haben. Im theoretischen Teil dieser Arbeit ist gezeigt worden, wie die Satzglieder und ihre Stellungsmöglichkeiten in der deutschen Sprache in unterschiedlichen Konzeptionen der Grammatiktheorie dargestellt wird. Es sind hier diejenigen Auffassungen der deutschen und tschechischen Sprachwissenschaftler vorgestellt und beschrieben worden, deren Auffassungen ich beim Schreiben dieser Arbeit gefolgt bin.

Bevor die Stellung der Satzglieder, seine Bedingungen und Prinzipien detailliert behandelt worden sind, sind die einzelnen Satzglieder (zur Übersichtlichkeit nach der traditionellen Gliederung) in Unterkapiteln gegliedert und erläutert worden. Bereits bei der Definition und der Gliederung der Satzglieder sind zwischen den Linguisten unterschiedliche Ansichten sowohl in der Einteilung als auch in der Terminologie gezeigt worden. Die Autoren der traditionellen Grammatik unterscheiden als Satzglieder folgende Elemente des Satzes: Subjekt, Prädikat, Objekt und Adverbialbestimmung. Dazu wird noch vom Attribut besprochen, obwohl es als selbständiges Satzglied nicht aufgefasst wird. Neben der traditionellen Grammatik ist in der vorliegenden Diplomarbeit die Auffassung der Valenzgrammatik und der Generativen Grammatik dargestellt worden. Die Valenzgrammatik dient dabei als Ausgangsgrammatik dieser Arbeit und es ist in den weiteren Kapiteln größtenteils von den Auffassungen ihrer Vertreter (Duden, Helbig/Buscha und Eisenberg) ausgegangen worden. Im Unterschied zu der traditionellen Grammatik wird bei Duden das Prädikat nicht als ein Satzglied betrachtet, sondern als strukturelles Zentrum des Satzes, von dem die Satzglieder bestimmt werden. Während Duden (2005) das Prädikat für ein Satzglied nicht hält, wird in der Helbig/Buscha Grammatik (2001) das finite Verb als ein Satzglied mit

einer festen Position im Satz, worum sich die anderen Satzglieder herumbewegen, betrachtet. In der Terminologie unterscheiden sich die Vertreter der Valenzgrammatik (Duden: Ergänzungen und Angaben, Helbig/Buscha: Aktanten und Angaben) von der traditionellen Grammatik auch.

Im Anschluss auf die Erklärung der einzelnen Satzglieder ist die Aufmerksamkeit den die Satzgliedfolge beeinflussenden Faktoren gewidmet. Es sind syntaktische, morphologische, und kommunikative Bedingungen näher behandelt worden. Im nächsten Teil der Arbeit sind hinsichtlich der Position des Verbs im Satz die drei Satztypen Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz vorgestellt worden. Daran knüpft das Kapitel über die topologischen Felder an. Die topologischen Felder konnten leider in dieser Diplomarbeit nicht mehr detaillierter behandelt werden, obwohl sie zweifelsohne eine größere Aufmerksamkeit verdienen würden. Den theoretischen Teil schließt das Kapitel von der sogenannten Thema-Rhema-Gliederung ein, dass im Bezug auf diese Problematik nicht unterlassen sein konnte.

In dem theoretischen Teil meiner Diplomarbeit habe ich versucht die Grundprinzipien des Themas – Stellung der Satzglieder in einem einfachen Satz im Deutschen – behandeln und auf seine theoretischen Probleme hin untersuchen. Dabei konnte ich keineswegs alle damit verbundenen Phänomene dieses komplizierten und umfangreichen Teils der Syntax behandeln. Ich habe mich mit dieser Problematik ausführlich aus der didaktischen Perspektive befasst.

3. Praktischer Teil

Nach dem das sprachliche Phänomen der Satzgliedstellung in dem theoretischen Teil meiner Diplomarbeit erläutert und theoretisch behandelt worden ist, wird diese Erscheinung im folgenden praktischen Teil der Arbeit aus der Perspektive der Didaktik beobachtet. Aufgrund der Analyse von drei ausgewählten Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache, nach denen an den tschechischen Grundschulen heutzutage üblicherweise unterrichtet wird, soll klargestellt werden, ob sich diese Lehrbücher mit der Stellung der Satzglieder im Deutschen beschäftigen und in welchem Ausmaß dieses Thema in den Lehrbüchern für DaF dargestellt wird. Der Schwerpunkt wird auf den Satztypen liegen, die sich je nach der Stellung des Verbs im Deutschen unterscheiden und die in den ausgewählten Lehrbüchern voraussichtlich am häufigsten vorkommen. Dabei stellt sich auch heraus, ob die Problematik der Stellung der Satzglieder im tschechischen Unterricht überhaupt behandelt wird. Analysiert werden die Satzglieder und die Satztypen, die im theoretischen Teil behandelt worden sind. Das Ziel der Arbeit wird erreicht, indem ich eine originelle Unterrichtsstunde mit dem Thema: „Wortfolge in einem einfachen Satz im Deutschen“ erarbeite.

3.1. Lehrbuchanalyse

In diesem Kapitel werden die Deutschlehrbücher **Deutsch mit Max, Heute haben wir Deutsch** und **Ping Pong**, die für den Deutschunterricht an den tschechischen Grundschulen verwendet werden, in Bezug auf diese Problematik analysiert. Bei der Analyse werde ich mich vor allem an die Grammatikdarstellung und damit zusammenhängenden Übungen konzentrieren. Dazu sagt Neuner: *Aus der Art der Übungen kann man einen viel sichereren Rückschluß auf die Zielsetzung eines Lehrwerks ziehen als es sämtliche „Bekenntnisse“ der Autoren im Lehrhandbuch zu leisten vermögen.* (Neuner 1981, S. 141)

Bevor die Lehrbücher analysiert werden, sollen meiner Meinung nach die Begriffe „implizites und explizites Grammatikwissen“ aufgeklärt werden, denen man in der Analyse oft begegnet. Es kommt nämlich darauf an, ob die Grammatik in dem gewissen Lehrbuch den Schülern implizit oder explizit vermittelt sein soll. *Explizites grammatisches Wissen ist (im Sinne Carnaps) ein analytisch gewonnenes präzises Wissen über grammatische Sachverhalte; implizites grammatisches Wissen ist dagegen ein vages, alltägliches Wissen, das in der muttersprachlichen Sprachbeherrschung eingeschlossen ist.* (<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/begriffe.html>)

Mit anderen Worten gesagt, versteht man unter der impliziten Vermittlung, dass die Lernenden unbewusst, automatisch und z.B. auf dem Prinzip der Imitation eine Sprache erlernen. Demgegenüber steht die explizite Weise des Spracherwerbs, die bewusst und durch die Benennung der Regeln vermittelt wird. Dies hängt auch vom erreichten Niveau der Deutschkenntnisse und dem Alter der Lernenden ab. Allgemein soll die Fremdsprache von Anfang an (den jüngeren Schülern) implizit vermittelt werden und mit dem steigenden Alter und den besseren Fähigkeiten allmählich auch zur expliziten Vermittlung kommen.

3.1.1. Deutsch mit Max

Das Lehrbuch **Deutsch mit Max** besteht aus zwei Teilen, wobei jeder Teil ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch und eine CD umfasst. Das Lehrbuch ist für den Grundschulunterricht der deutschen Sprache als zweite Sprache in der 7.-9. Klasse bestimmt und hat zwei Teile: Deutsch mit Max 1 und Deutsch mit

Max 2. Beide Lehrbücher sind in 8 thematische Einheiten unterteilt und sie wenden sich allen vier Grundfertigkeiten – dem Sprechen, dem Lesen, dem Schreiben und dem Hörverstehen zu. Der grammatische Stoff entspricht dem Referenzniveau A1, das nach der Durchnahme dieses Lehrwerks erreicht werden soll. Am Ende jeder Einheit finden die Schüler „Mein Portfolio“, wo sie feststellen können, ob und inwieweit sie den Lehrstoff geschafft haben. Am Rand der Seiten gibt es Hinweise auf Verhältnisse zwischen den Schulfächern; damit erlernen die Schüler auch Zusammenhänge und das Lernen wird interessanter. Am Ende dieses Lehrbuchs steht eine Wortliste (deutsch-tschechisches Wörterbuch) zur Verfügung. Das Lehrwerk ist im Bezug auf die Muttersprache entstanden.

Der erste Teil **Deutsch mit Max 1** (Fišarová, O. Zbranková, M., 2006) fängt mit der Einheit 0 „Erste Schritte“ an, die Alphabet, Grüße, Zungenbrecher, Wochentage, Zahlen, Farben usw. beinhaltet. Bereits in der Einheit 1 werden einige Sätze vorgestellt, die in den Dialogen und den Übungen einbezogen werden. Von den Satzarten werden Aussage- und Fragesätze angegeben, wobei aber auf die Satzgliedstellung nicht aufmerksam gemacht wird. Die Sätze werden nur implizit angeführt und kommen meistens in Verbindung mit dem gelehrt Wortschatz vor, der im Arbeitsheft am Ende jeder Einheit steht. Von der nullten Lektion an erscheinen Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze in den Überschriften zu den Übungen mit der tschechischen Übersetzung daneben. (z.B. *Wir grüßen. / Zdravíme. Hör zu und mach mit. / Poslouchej a přidej se. Was passt? / Co se hodí? Spiel mit./ Hraj si s námi. Mach weiter / Pokračuj. Lies und ergänze. / Přečti a doplň.* usw.) Der Wortfolge wird im Lehrbuch aber keine Aufmerksamkeit gewidmet, weil der Stoff in diesem Buch anscheinend imitativ vermittelt wird. In der Einheit 1 im Arbeitsheft ist von der Wortfolge im Aussage- und Fragesatz in der Grammatikübersicht die Rede, indem unter den Beispielsätzen eine Bemerkung auf Tschechisch (Věta oznamovací: *Sloveso je vždy na druhém místě. Věta tážací: Sloveso je na prvním nebo druhém místě.*) angeführt und das Verb schwarz betont wird. (S. 14)

7. Větu oznamovací:		Větu tážací:	
Ich wohne in Wien.	Bydlím ve Vídni.	Wo wohnst du?	Kde bydlíš?
Jan mag Pizza.	Jan má rád Pizzu.	Wohnst du hier?	Bydlíš tady?
Sloveso je vždy na druhém místě.		Sloveso je na prvním nebo na druhém místě.	

(Bild 1: Arbeitsheft, S. 14)

In der dritten Einheit werden den Lernenden Fragesätze mit „wann“ und „wie lange“ vorgestellt, jedoch nur an Beispielen gezeigt und nicht weiter erklärt. In den ersten vier Einheiten werden im Lehrbuch allmählich verschiedene grammatische Phänomene präsentiert, die in der Einheit 4 im Arbeitsheft in einer Übersicht vom Lehrstoff A1 zusammengefasst werden. Bestandteil dieser Übersicht ist auch die Wortfolge in einem einfachen Satz (Aussage- und Fragesatz). Es wird aber auf die Position des Verbs und des Subjekts hingewiesen. Andere Satzglieder werden hier nicht erwähnt.

VĚTA JEDNODUCHÁ

Slovosled ve větě oznamovací

Ve větě jednoduché stojí určité sloveso téměř vždy na druhém místě.

Ich komme heute um sieben.

Přijdu (přijedu) dnes v sedm.

Heute komme ich um sieben.

Dnes přijdu (přijedu) v sedm.

Podmět ve větě oznamovací je vždy na 1. nebo na 3. místě.

Slovosled ve větě tázací

W-Fragen: Sloveso stojí na druhém místě.

Woher kommst du?

Odkud jsi?

Ja-nein Fragen: Sloveso stojí na prvním místě.

Hast du heute Zeit?

Máš dnes čas?

Gehst du heute schwimmen?

Půjdeš dnes plavat?

(Bild 2: Arbeitsheft, Přehled učiva, S. 7)

In der Einheit 8 wird mit dem Modalverb *mögen* (in Form: „möchten“) gearbeitet. Die Form *ich möchte* wird mit dem Infinitiv eines Vollverbs verbunden. Im grammatischen Teil wird die ganze Konjugation des Verbs „möchten“ hinzugefügt. Darunter der Satzrahmen bekannt gemacht.

GRAMMATIK

ich möchte	chtěl bych (rád bych)	wir möchten	chtěli bychom (rádi bychom)
du möchtest	chtěl bys (rád bys)	ihr möchtet	chtěli byste (rádi byste)
er			
sie möchte	sie möchten
es		Sie	
Ich möchte nach Prag fahren.			

(Bild 3: Lehrbuch, S. 77)

In der folgenden Übung „Wohin möchten sie fahren? / Kam by chtěli cestovat? und Was möchten sie dort machen? / Co by tam chtěli dělat?“ sollen die Schüler Sätze nach dem Muster bilden. (*Roberto möchte nach Polen fahren. Er möchte dort Skateboard fahren.*) (S. 77)

Durchlaufend in dem ganzen Buch lernen die Schüler den Wortschatz zu Themen wie Familie, Freizeit, Freunde, Schule, Hobby, Computer usw. und sollen im Zusammenhang damit das Subjekt oder das Objekt in den Übungen ergänzen oder in Sätze einsetzen. Dass es sich um das Subjekt oder das Objekt handelt, wird in dem Buch nicht angegeben. Z.B. *Monika spielt gern Klavier. Hans mag nicht Fußball. Magst du Pizza? Spielst du Tennis? Das ist ein Bleistift. Wir spielen Karten. Du machst Gymnastik. Mario hat einen Bruder. Oskar kauft ein Lineal.* usw.

In der Einheit 7, die „Wo und Wann?“ heißt, werden die Uhrzeit, Jahreszeiten, Monate und die Präposition „in“ zum Lehrstoff hinzugefügt. Die Lernenden sollen also auf die Fragen „wann“ und „wo“ antworten. Daraus folgt, dass sie eigentlich unbewusst Adverbialbestimmungen (Zeit und Ort) verwenden. Über die Positionen der Satzglieder wird in diesem Buch, mit Ausnahme der Position des Verbs, gar nichts gesagt. Sie werden den Schülern implizit vermittelt. In diesem Lehrwerk erscheinen zwei Satztypen (Kernsatz und Stirnsatz), wobei der Stirnsatz nur in kleinem Ausmaß, vor allem in den Aufgabestellungen (*Sag es schnell!*), vorkommt. Über die Regeln der Wortfolge in Aufforderungssätzen erfährt man aber nichts. Der Nebensatz wird in diesem Lehrbuch nicht ausgedrückt, deshalb kommen hier keine Spannsätze vor.

Der erste Teil dieses Lehrbuchs ist, wie sich aus der Analyse gezeigt hat, auf implizitem Grammatikwissen, das imitativ vermittelt wird, aufgebaut.

In **Deutsch mit Max 2** (Fišarová, O. Zbranková, M., 2007) werden die Kenntnisse aus dem ersten Teil weiter vertieft. Als neuer Lehrstoff werden unter anderem Modalverben, das Präteritum, das Perfekt und der Imperativ hinzugefügt. Auch dieser Teil wird in 8 Einheiten gegliedert und am Ende des Buches findet man eine deutsch-tschechische Wortliste („slovníček“), Übersicht der Weisungen („Pokyny“) und „Sprachliches Portfolio“ (Moje „jazykové portfolio“). Auf der Einleitungsseite jeder Einheit steht eine Tabelle „Co se naučíš“, in der beschrieben wird, was die Lernenden in der kommenden Einheit erlernen sollen.

An den Anfang des Buches wird wieder Einheit 0 eingestellt. Diese Wiederholungseinheit heißt „Max ist wieder da!“ und beinhaltet ein Wiederholungsspiel, Zungenbrecher, eine Reiseecke – Deutschland, Österreich, Schweiz, Tschechien und ein Wiederholungsquiz.

Ab der Einheit 1 wird den Lernenden wieder neue Grammatik vermittelt. Bereits in der Einheit 1 wird den Präpositionen mit dem 3. Kasus Aufmerksamkeit gewidmet. Die Schüler sollen Antworten auf Fragesätze mit „wo“ bilden. Sie arbeiten also mit der Orts-Adverbialbestimmung (*Maria ist in der Schule. Der Opa ist vor dem Haus.* u.ä.). In der Einheit 1 erscheinen auch die trennbaren Verben (Radfahren, fernsehen und Skilaufen), wobei nur an Beispielsätzen gezeigt wird, wie sie im Satz benutzt werden. Man findet hier zur Wortfolge keine Erklärung. Das deutet wieder auf die implizite Darstellung. Unter der Grammatiktafel (S. 17) folgt eine Übung zum Überprüfen dieses Phänomens, wo die Schüler den Teil des passenden Verbs ergänzen sollen.

In der folgenden Einheit werden weitere Präpositionen mit dem 3. und dem 4. Kasus angeführt und ihre Verwendung geübt. Ferner werden in diesem Lehrbuch die Modalverben im Grammatikteil präsentiert und dabei steht auch das Konjugationsmuster mit der Satzrahmenbetonung. Der Satzrahmen wird graphisch dargestellt, weiter aber nicht erklärt. In den weiteren Einheiten wird die Reihe der Modalverben vervollständigt.

In der Mitte des Arbeitshefts steht wieder eine Übersicht des in diesem Buch angegebenen Lehrstoffes, die dem Niveau A1 entspricht. Der Wortfolge wird nur bei der Darstellung der Modalverben Aufmerksamkeit gewidmet. Und zwar in einem unter der Übersicht auf Tschechisch angeführten Satz: *Modální sloveso tvoří s plnovýznamovým slovesem (v infinitivu) tzv. větný rámec, ve kterém stojí modální sloveso na druhém místě a infinitiv plnovýznamového slovesa na konci věty.*

Die 5. Einheit befasst sich mit dem Imperativ. Es kommt in Deutsch mit Max 2 also neben dem Kernsatz auch der Stirmsatz vor. Auf diese Termini wird in diesem Buch aber nicht hingewiesen. Der Spannsatz ist in diesem Buch gar nicht zu finden. Am Ende der 6. Einheit werden im Grammatikteil Sätze, die mit „deshalb“ verbunden werden, präsentiert, doch nicht weiter geübt. Zu ihrer Wortfolge wird auch keine Beschreibung angegeben. Im Grammatikteil der letzten Einheit 8 wird die Bildung des Perfekts in einer Tabelle dargestellt, aber es wird auf die Wortfolge nicht hingewiesen.

In dieses Lehrbuch sind vorwiegend Ergänzungsübungen einbezogen. In anderen Übungen sollen die Lernenden z.B. Antworten auf Fragen bilden. Nicht zuletzt kommt in diesem Lehrwerk das Hörverstehen vor, worauf sich dann verschiedene Übungen beziehen. Damit sich die Schüler des durchgearbeiteten Stoffes bewusst werden, stehen im Arbeitsheft viele mannigfaltige Übungen und Grammatikübersichten zur Verfügung. Als nutzbar finde ich den Wiederholungstest im Arbeitsheft am Ende jeder Einheit, in dem die Schüler ihre Kenntnisse überprüfen können und somit dem Lehrer Rückmeldung geben.

Die zwei Teile dieses Lehrwerks sind für die zweite Stufe der Grundschule geeignet, deswegen werden auch diesem Alter entsprechende Themen in die Bücher einbezogen. Was ich anhand meiner Analyse kritisieren kann, ist die Erklärung und Beschreibung der Grammatik, die als ungenügend scheint. Die Grammatik wird zumeist nur in einer Tabelle dargelegt, jedoch nicht erklärt oder mehr (farbig, unterstrichen, mit dem Ausrufezeichen etc.) betont.

3.1.2. Heute haben wir Deutsch

Die fünfbandige Lehrbuchreihe **Heute haben wir Deutsch** umfasst drei Teile, die jeweils ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch und ein Lehrerhandbuch einschließen. Sie ist für den Grundschulunterricht bestimmt. Jeder der fünf Bände dieses Lehrwerks ist in Lektionen gegliedert, wobei jede Lektion verschiedene Themen, Bilder, Grammatik, Übungen, Texte u.a. enthält. Das Merkmal dieses Lehrbuches stellt das kommunikative Abzielen und der Bezug zur Muttersprache dar. Am Ende des Buches findet man ein deutsch-tschechisches und ein tschechisch-deutsches Wörterbuch und Grundregeln für das Lesen und Schreiben.

Der erste Teil **Heute haben wir Deutsch 1** (Kouřimská, M., Jelínek, S., Kuřerová L., Kettenberg, U., Nöbauer, I., 1997) ist für völlige Anfänger in der deutschen Sprache bestimmt und vermittelt daher lediglich elementare grammatische Deutschkenntnisse. Im ersten Teil soll vorwiegend die kommunikative Kompetenz der Schüler entwickelt werden. An vorderster Stelle wird sich im ersten Teil dieser Lehrbuchreihe dem Einüben von Wortschatz gewidmet. Die weitere Ebene bildet die Grammatik, die allerdings entsprechend dem Niveau der Anfänger dargestellt und erklärt wird. Deswegen wird hier auch der Bereich der Wortfolge sehr vereinfacht

behandelt. Mit einem einfachen Satz werden die Lernenden bereits im ersten Kapitel bekannt gemacht. Hier wird die Stellung der Satzglieder im Aussage- und Fragesatz noch nicht erklärt, sondern nur an Beispielen gezeigt. (*Wer ist das? Wie heißt du? Wo wohnt er? Wie heißt das auf Deutsch? Das ist eine Tasche. usw.*) (S.12) Solche Sätze tauchen in den ersten Lektionen auf, und die Schüler erlernen so (implizit - mit der imitativen Methode) einen einfachen Satz mit Verbzweitstellung (Kernsatz) und Verberststellung (Stirnsatz) zu bilden und zu formulieren. Erst in der 4. Lektion (S.23) wird die Wortfolge in einem Aussagesatz und einem Ergänzungs- und Entscheidungsfragesatz dargestellt, weiter aber nicht erklärt. Es steht hier nur eine Tabelle zur Verfügung, in der die 3 Positionen dargestellt und einige Beispielsätze jedoch ohne eine erklärende Beschreibung angeführt werden.

GRAMMATIK

1. Oznamovací věta

1.	2.	3.
Hans Das Sie	wohnt ist lernt	in Berlin. Dana. Deutsch.

2. Tázací věty

a) Wo Wie Wer Was	wohnt heißt ist ist	er ? sie ? das ? das ?
b) Lernt Ist Hört	Milan das sie	Deutsch ? Gitti ? gern Musik ?

(Bild 4: Lehrbuch, S. 23)

Von den ersten Lektionen an erscheint auch der Aufforderungssatz (als Stirnsatz) in den Aufgabestellungen (*Fragt und antwortet! Lest! Übersetzt! Sprecht nach! Ergänzt! usw.*). Allerdings kommen die Aufgabestellungen auch in der

Kernsatzform vor (*Was ist das? Was stimmt? Was passt zusammen? Was fehlt? Wie ist es richtig?*), wobei sie in einer Klammer auch auf tschechisch angeführt werden: *Lest! (Čtěte!), Was passt zusammen?(Co patří k sobě?)* u.ä.

Die Anzahl der Sätze mit Verbzweitstellung (Kernsätze) ist in diesem Buch im Vergleich zu anderen Satztypen hoch. Die Kernsätze und Stirnsätze werden abwechselnd, in Fragen und Antworten, dargestellt: *Ist das dein Hund? Ja, das ist mein Hund.* (S. 36), *Rechnest du gut? Ja, ich rechne gut.* (S.52) *Was fotografieren wir? Wir fotografieren einen Bus.* (S. 66) Die Spannsätze kommen in diesem Teil der Lehrbuchreihe gar nicht vor.

In einem einfachen Lied in der 7. Lektion wird die Wortfolge geschickt geübt:

In der Schule

*Wir gehen in die Schule
und lernen sehr viel.*

*Wir lernen sehr fleißig
und lachen im Spiel.*

Wir malen. Wir malen. Wir malen. Das ist schön.

Wir malen. Wir malen. Wir malen. Das ist schön. (S. 75)

Die Lernenden erfahren näheres über die Wortfolge in Aussagesätzen im grammatischen Teil der 8. Lektion. Hier wird die Stellung der Satzglieder graphisch dargestellt, wobei die Termini nicht angeführt werden und eine Erklärung dazu auch fehlt. (S. 85)

GRAMMATIK

1. Pořádek slov v oznamovacích větách

	1.	2.	3.
a)	Meine Schule Meine Klasse Mein Tisch	ist ist ist	hier. hier. hier.
b)	Hier Hier Hier	ist ist ist	meine Schule. meine Klasse. mein Tisch.

a)	Der Onkel Die Tante	kommt kommt	am Samstag. am Sonntag.
b)	Am Samstag Am Sonntag	kommt kommt	der Onkel. die Tante.




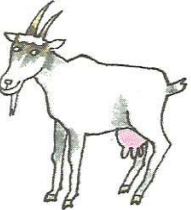


a)		Wir	schreiben	morgen	ein Diktat.
b)	Morgen		schreiben	wir	ein Diktat.

(Bild 5: Lehrbuch, S. 85)

Im zweiten Teil **Heute haben wir Deutsch 2** (Kouřimská, M., Jelínek, S., Kučerová L., Kettenberg, U., Kratochvílová-Ziegert, Ch., 1998) werden Kern- und Störnsätze weiter geübt und an Beispielen mehr gezeigt. Es wird allmählich mit längeren Sätzen gearbeitet, jedoch noch nicht mit Nebensätzen. Im Gegensatz zum ersten Teil erscheinen hier auch schon die Modalverben. Im grammatischen Teil der 3. Lektion wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Modalverben mit dem Infinitiv eines Vollverbs den Satzrahmen bilden und der Infinitiv am Ende des Satzes stehen muss. Die Stellung der Wörter im Satz mit einem Modalverb wird zuerst in einer

Übung (S. 50) präsentiert und graphisch dargestellt und erst am Ende der Lektion wird das Satzmuster im Grammatikteil dargeboten.

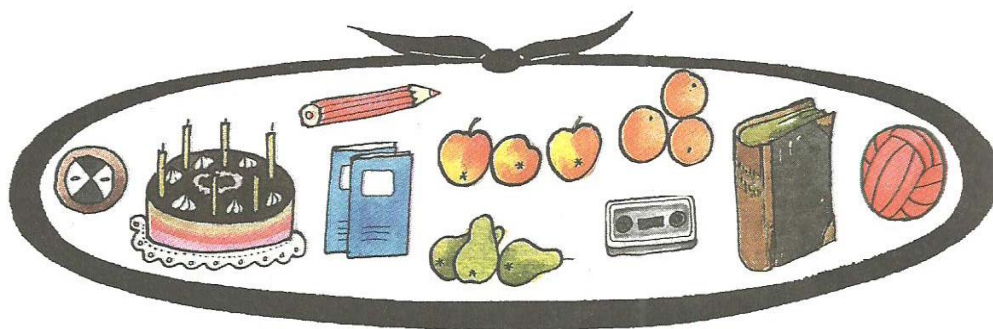
10. a) Was möchten sie haben?

Ich	möchte möchten	einen			}	haben
Nina						
Jakob		eine				
Wir						
Die Kinder		ein				

b) Was möchtest du kaufen?

Příklady: Ich möchte
{
2 Kilo Zucker
}
 kaufen.

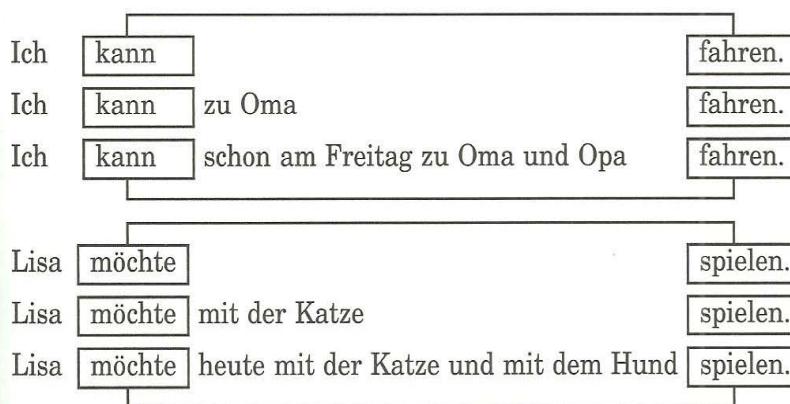
{
einen Taschenrechner
}



(Bild 6: Lehrbuch, S. 50)

Unter dieser Darstellung (am Ende der Lektion) steht auf Tschechisch ein Satz mit der Bemerkung, dass der Infinitiv am Ende des Satzes steht. (*Všimněte si, že infinitiv je až na konci věty.*)

2. Pořádek slov. Větný rámec



Všimněte si, že infinitiv je až na konci věty.

(Bild 7: Lehrbuch, S. 55)

Weiter wird dieses Phänomen nicht beschrieben. Die Lernenden sollen Sätze nach diesem Muster bilden.

Schon von Anfang an sind im 2. Teil genau wie im 1. Teil dieser Lehrbuchreihe Kernsätze (*Anne und Steffi kommen auch. Mit dir gewinnen wir sicher gegen die 7. A. Dann ist ja alles in Ordnung.*) und Stirnsätze (*Ist Frank krank? Haben wir schon einen Ball? Komm doch zu mir nach Hause. etc.*) zu finden. (S. 67) Spannsätze kommen in diesem Band wieder gar nicht vor.

Da in **Heute haben wir Deutsch 2** die Lernenden vor allem durchgängig mit einigen Modalverben bekannt gemacht werden, wird die dementsprechende Wortfolge geübt. Man befasst sich in diesem Lehrwerk auch mit trennbaren Verben (*anziehen, ausziehen, einsteigen, aussteigen, abfahren, zurückfahren, mitfahren, mitnehmen* usw.). Sie werden im Grammatik-Teil in der 8. Lektion im Satz mit einem Modalverb und im Aussagesatz aufgeführt. (z.B. *Lisa muss die Schuhe anziehen. / Lisa zieht die Schuhe an. Die Kinder können schon einsteigen. / Die Kinder steigen schon ein. usw.*) (S. 176)

GRAMMATIK

1. Slovesa s odlučitelnými předponami

Lisa muss die Schuhe

a n | z i e h e n .

Sie möchte die Schuhe wieder

a u s | z i e h e n .

Lisa **z i e h t** die Schuhe **a n** .

Sie **z i e h t** die Schuhe wieder **a u s** .

Die Kinder können schon

e i n | s t e i g e n .

Sie müssen bald wieder

a u s | s t e i g e n .

Die Kinder **s t e i g e n** schon **e i n** .

Sie **s t e i g e n** bald wieder **a u s** .

Die Eltern können heute

a b | f a h r e n .

Sie müssen am Sonntag

z u r ü c k | f a h r e n .

Die Eltern **f a h r e n** heute **a b** .

Sie **f a h r e n** am Sonntag **z u r ü c k** .

Wer möchte noch

m i t | f a h r e n ?

Was möchte Gitti

m i t | n e h m e n ?

Wer **f ä h r t** noch **m i t** ?

Was **n i m m t** Gitti **m i t** ?

Pamatujte: Odlučitelné předpony jsou přízvučné.

(Bild 8: Lehrbuch, S. 176)

Man findet hier nur Beispielsätze, in denen das Verb graphisch betont wird. Es steht hier keine Erklärung zur Verfügung. Das sind wieder Merkmale der impliziten Darstellung.

In der letzten Lektion dieses Buches werden im Grammatik-Teil (auch graphisch) einige Sätze mit Perfektbildung dargestellt. Dabei wird eine solche Satzkonstruktion erklärt, deren Form für die Schüler neu ist. Auf die Wortfolge wird unter der Übersicht aufmerksam gemacht: *Pozor na pořádek slov (větný rámec)*. (S. 224)

GRAMMATIK

1. Časování slovesa wissen - vědět

Ich	weiß	}	nichts.	Wir	wissen	}	alles.		
Du	weißt			Ihr	wisst				
Er	weiß			Sie	wissen				
Sie									
Es									

2. Minulý čas (perfektum) pravidelných sloves

Ich	habe	viel	ge	lernt.	Ich	habe	ge	wartet.
Du	hast	mich	ge	sucht.		ge	antwortet.	
Er	hat	alles	ge	macht.		ge	arbeitet.	
Wir	haben	Radio	ge	hört.		ge	badet.	
Ihr	habt	in Prag	ge	wohnt.		ge	rechnet.	
Sie	haben	ein Bild	ge	malt.				

Sie	hat	mich	(be) sucht.	Slovesa s neodlučitelnými (nepřízvučnými) předponami
Ich	habe	ihr alles	(er) zählt.	

Ich	habe	gestern	trainiert.	a slovesa s infinitivem na -ieren
Du	hast	lange	telefoniert.	
Er	hat	dir	gratuliert.	
Wir	haben	dich	fotografiert.	
Sie	haben	alles	kontrolliert.	

Pozor
na pořádek slov
(větný rámec):

Hans hat gespielt .

Hans hat mit meinem Bruder gespielt .

Hans hat mit meinem Bruder Fußball gespielt .

Gestern hat Hans mit meinem Bruder Fußball gespielt .

} tvoří
perfektum
bez ge-
!

(Bild 9: Lehrbuch, S. 224)

Der dritte Teil **Heute haben wir Deutsch 3** (Kouřimská, M., Jelínek, S., Kučerová L., Kettenberg, U., Kratochvílová-Ziegert, Ch., 1997) stellt eine kontinuierliche Anknüpfung an den ersten und zweiten Teil dar und ist mit einer zunehmender Aufwendigkeit des Lehrstoffes verbunden. Es wird hier der Lehrstoff aus den zwei vorigen Bänden unter Einbeziehung des neuen Wortschatzes nebst Grammatik sowie mit der Entfaltung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten wiederholt. Da der dritte Teil weiter die Reihe der Modalverben vervollständigt, wird hier die Stellung der Wörter (von dem Terminus „Satzglieder“ ist in dem Buch keine

Rede) in Sätzen mit Modalverben geübt. Solche Sätze und Sätze im Perfekt werden auch in Aufgabenstellungen und Überschriften verwendet (*Warum möchte Claudia nicht mitfahren? Was hat Sabine erzählt? Wen laden sie ein? Wer hat das gemacht? Kann Stefan gut aufpassen? Was soll man heute machen?* usw.) Als neu werden in der 5. Lektion die „nicht mehr“ und „kein mehr“ Verbindungen präsentiert und wieder ohne weitere Erklärung gezeigt. Die Wortfolge der Sätze mit dieser Erscheinung wird im grammatischen Abteil graphisch betont. (S. 136)

Dieses Buch arbeitet weiter mit den Präpositionen mit 3. und 4. Kasus (*Wir stellen den Tisch zwischen den Schrank und das Sofa.*) und zum Einüben dieses grammatischen Phänomens dienen dann die Übungen, die auch auf die Wortfolge achten. In den Texten und Übungen kann man auch die Satzverbindung, in der die Sätze mit „aber“ verbunden werden, finden. Hier wird die Wortfolge mit Verbzweitstellung auch in dem zweiten Satz bewahrt. (z.B. *Mein Stuhl steht in meinem Zimmer, aber Tante Agathe stellt ihn ins Wohnzimmer.*) (S. 128) Neben den Modalverben erscheinen in **Heute haben wir Deutsch 3** auch die trennbaren Verben aus den ersten zwei Bänden und es werden einige neue hinzugefügt. Deswegen ist oft der Satzrahmen zu bilden. Da man sich in diesem Lehrbuch weder mit den „dass-Sätzen“ noch mit anderen Nebensätzen befasst, tauchen hier die Spannsätze gar nicht auf.

Im vierten Teil **Heute haben wir Deutsch 4** (Kouřimská, M., Jelínek, S., Kučerová L., Kettenberg, U., Kratochvílová-Ziegert, Ch., 1997) ist darauf geachtet worden, dass sich der Lehrstoff aus den vorigen Bänden wiederholt, was zur Festigung des Lehrstoffes und des Vorwissens der Schüler führt. Die Lernenden arbeiten schon mit längeren Sätzen. Es wird auch in diesem Teil der Lehrbuchreihe der Wortschatz erweitert und vertieft.

Der Grammatikteil ist in der 3. Lektion auf die „weil-Sätze“ ausgerichtet, jedoch tauchen sie zuerst in den Übungen auf, erst dann werden sie in einer Übersicht vorgestellt und graphisch betont (S. 92).

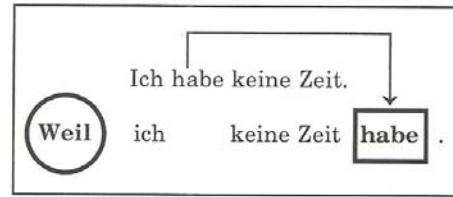
6. Věty se spojkou weil (protože)

a) Warum kommst du nicht?

Ich bleibe zu Hause,
(weil) ich zu müde (bin) .

Ich komme nicht, (weil) ich meinen Eltern helfen (muss) .

Ich habe meinen Regenschirm mitgenommen, (weil) es geregnet (hat) .



b)

Ich trinke Tee, (weil) ich Durst habe .

(Weil) ich Durst habe , trinke ich Tee.

Ich komme nicht, (weil) es regnet .

(Weil) es regnet , komme ich nicht.

(Bild 10: Lehrbuch, S. 92)

In dieser Lektion treffen die Schüler einen Spannsatz (*Ich bleibe zu Hause, weil ich zu müde bin.*) Dass es sich um einen Spannsatz handelt, wird in dem Buch nicht erwähnt. Die Problematik und die Bezeichnung der Satztypen (Kernsatz, Stirnsatz, Spannsatz) wird den Schülern an der Grundschule nicht beigebracht, denn es handelt sich um ein kompliziertes sprachliches Phänomen. Neben den „weil-Sätzen“ werden in **Heute haben wir Deutsch 4** auch die „dass – Sätze“ betrachtet. Es wird vor allem die Stellung des Verbs betont. Auf S. 189 steht unter dem Grammatik-Teil eine Bemerkung, die wieder auf Tschechisch geschrieben ist: *Ve vedlejších větách se odlučitelné předpony spojují se slovesem.* (S. 189)

3. Věty se spojkou dass (že)

a)

Wir denken, Frank ist krank.
Wir denken, dass Frank krank ist.

Er sagt, er hat sich verletzt.
Er sagt, dass er sich verletzt hat.

Ich weiß, er muss im Bett liegen.
Ich weiß, dass er im Bett liegen muss.

b)

Ich habe gemerkt, Oma sieht traurig aus.
Ich habe gemerkt, dass Oma traurig aussieht.

Ich habe gesagt, ich wasche die Tassen ab.
Ich habe gesagt, dass ich die Tassen abwasche.

Ve vedlejších
větách se
odlučitelné
předpony
spojují
se slovesem

(Bild 11: Lehrbuch, S. 189)

Weiterhin wird in diesem Buch Grammatik dargelegt, die mit der Wortfolge und mit der Stellung der Satzglieder nicht direkt zusammenhängt.

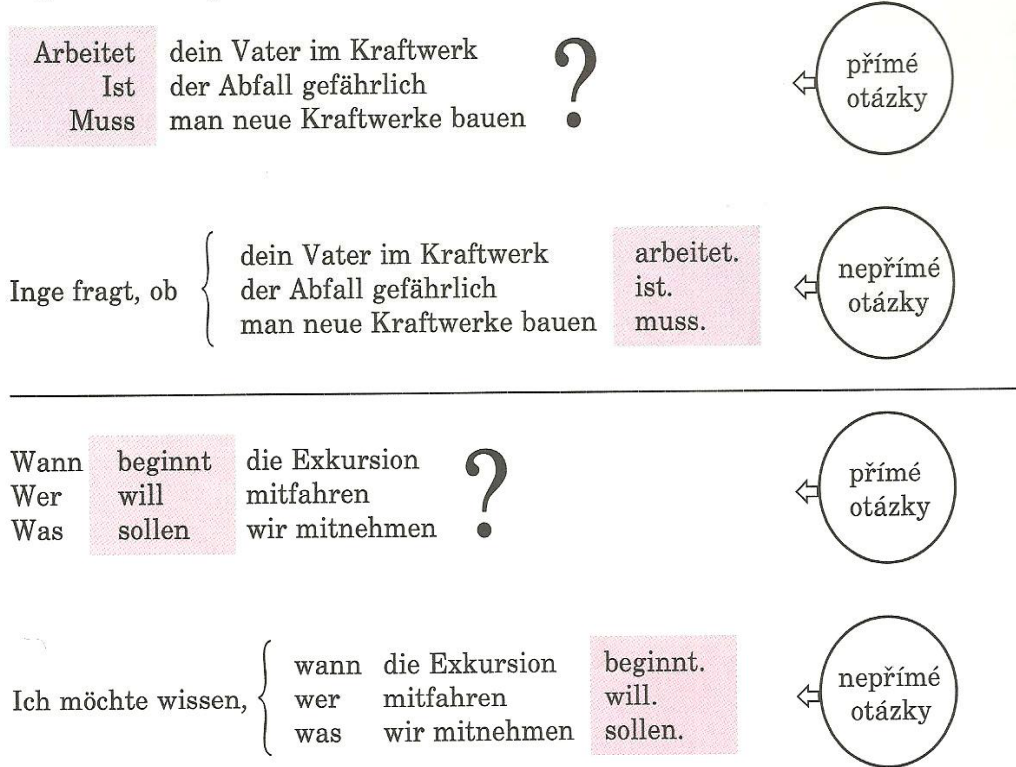
Der 5. Teil **Heute haben wir Deutsch 5** (Kouřimská, M., Jelínek, S., Kučerová L., Kettenberg, U., Kratochvílová-Ziegert, Ch., 1998) schließt diese Reihe der Lehrbücher, die für den Grundschulunterricht bestimmt sind, ab. Die Einübung der Grammatik und des neuen Wortschatzes wird eng mit der durchgehenden Wiederholung aus den vorigen Bänden verbunden. Die Schüler werden hier auch aufgefordert, den Lehrstoff aus den vorigen Lektionen selbständig zu wiederholen und die bislang erworbenen Kenntnisse zu festigen. Für fleißigere Schüler steht in jeder Lektion ein Abschnitt „Wer will mehr wissen?“ zur Verfügung, dessen Aufgabe es ist, die Kenntnisse zu vertiefen. In der 8. Lektion des 4. Bandes ist das Präteritum bei manchen Verben erklärt worden. In diesem Band wird daran angeknüpft und es wird das Präteritum der weiteren Verben eingeführt. Auch die Sätze mit Modalverben im Präteritum sind hier zu finden. (*Ich wollte zuerst ein*

berühmter Schauspieler werden.) (S. 52) Sätze im Perfekt werden in diesem Band auch wiederholt und in anspruchsvolleren Texten verwendet. Beide Vergangenheitszeiten (das Präteritum und das Perfekt) werden auch in mannigfaltigen Übungen benutzt, wobei die Wortfolge im Satz eingehalten werden soll. Ganz neu wird in der 2. Lektion Futur I. eingeführt. Im grammatischen Teil wird dabei auch auf den Satzrahmen aufmerksam gemacht. (S. 56, 57)

z.B. *Ich werde ins Kino gehen. Wir werden die Wohnung aufräumen. Du wirst auch mitgehen können. Ihr werdet zu Hause bleiben müssen.*

In der Grammatik der 4. Lektion wird der Unterschied in der Satzgliedstellung zwischen den direkten und indirekten Fragen mit „ob, wann, wer, was...“ dargestellt. Die Position des finiten Verbs wird farbig betont. (S. 125)

2. Nepřímé otázky:



(Bild 12: Lehrbuch, S. 125)

Daneben wird in der 4. Lektion auch das Passiv und die Stellung der Wörter in Passivsätzen dargestellt. Nirgendwo findet man hier dazu eine Erklärung. Diese grammatischen Erscheinungen werden an Beispielsätzen gezeigt und graphisch oder farbig dargestellt und hervorgehoben. Weiterhin erscheint hier die Verbindung „zu +

Infinitiv“ und ihre entsprechende Anordnung von Wörtern. Dabei wird auf die trennbaren Verben auf Tschechisch aufmerksam gemacht. (*Pozor na slovesa s odlučitelnou předponou!*) (S.160) In der 6. Lektion dieses Buches wird die Satzgliedstellung in Zeitsätzen mit den Präpositionen „wenn“ und „als“ behandelt. Ausnahmslos steht auch hier keine Erklärung oder Bemerkung zur Wortstellung zur Verfügung. Es ist nötig darauf hinzuweisen, dass man an der Grundschule zum 5. Teil dieser Lehrbuchreihe auf Grund seiner Schwierigkeit nur in außergewöhnlichen Fällen kommt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass keiner der drei Satztypen Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz in dieser Lehrbuchreihe ausgelassen wurde und alle drei Satztypen hier in verschiedenem Ausmaß zu finden sind.

3.1.3. Ping Pong

Die Lehrbuchreihe **Ping Pong** bilden 3 Bände. Jeder Teil umfasst ein Lehrbuch, ein Arbeitsheft, ein Lehrerhandbuch, ein Glossar und eine CD. Die Lehrbücher sind in Themenkreise unterteilt, die sich weiter in Lektionen gliedern. Diese Lehrbuchreihe führt die Schüler zum Niveau B1. Die Lehrbücher legen großen Nachdruck auf die gegenseitige Kommunikation der Schüler. Sie enthalten eine Reihe von Spielen und Gruppenaktivitäten. „Ping Pong“ ist thematisch und auch inhaltlich für den Grund- und Mittelschulunterricht geeignet. In den Arbeitsheften sind verschiedene Übungen, Texte und ein Test zu jedem Themenkreis zu finden. Die Lehrbuchreihe Ping Pong 1, 2, 3 berücksichtigt nicht die Muttersprache und ist ohne Übersetzungen geschrieben.

Der erste Teil **Ping Pong 1** (Kopp, G., Frölich, K., 2001) ist für Anfänger in der deutschen Sprache bestimmt, doch bereits auf der ersten Seite des ersten Themenkreises wird ein Spannsatz angeführt. Und zwar im Zusammenhang mit dem Hinweis „Das lernst du:“ (z.B. *wie man sich begrüßt, wie man eine andere Person vorstellt, was man am Telefon sagt usw.*) Schon von Anfang an sieht man also einen großen Unterschied zu den anderen analysierten Lehrwerken, der z.B. in der Schwierigkeit oder der benutzten Sprache (hier nur Deutsch) liegt. In der 1. Lektion wird der Lernende mit dem Fragesatz (z.B. *Woher kommst du?*) konfrontiert, wobei hier eine kleine Tabelle mit den Beispielsätzen zur Verfügung steht. So wie in den anderen Lehrwerken wird auch hier keine Erklärung dazu angeführt. Auch der

Aufforderungssatz wird in der 1. Lektion verwendet und zwar im „Tipp“ Kasten. (z.B. *Lies neue Wörter beim Lernen laut.*) (S. 17) Daraus ergibt sich, dass in diesem Buch alle drei Satztypen (Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz) erscheinen.

Am Ende jeder Lektion befindet sich ein Grammatikteil, der in Tabellen dargestellt wird. In der 1. Lektion wird in „Grammatik“ unter anderem der Satz: a) Aussagesatz, b) Ja-Nein-Frage, c) W-Frage vorgestellt. Er wird an Beispielsätzen gezeigt, weiter nicht beschrieben.

Die Bildung der Sätze wird in verschiedenen Übungen und Dialogen geübt. In der 4. Lektion taucht das Modalverb „möchten“ auf. Die Wortfolge wird wieder nur an Beispielsätzen, in denen die Verben farbig hervorgehoben werden, präsentiert (S. 39).

Nach der 4. Lektion fängt der zweite Themenkreis an. In diesem Themenkreis wird die Aufmerksamkeit neben der Verbkonjugation im Singular und Plural, sowie dem Einsatz der Artikel und Nomen im Singular und Plural auch dem Imperativ gewidmet.

Der Imperativ wird aber nicht in Sätzen dargelegt, sondern nur in einer Tabelle:

<i>du kommst</i>	<i>Komm!</i>
<i>du gehst</i>	<i>Geh!</i>
<i>ihr kommt</i>	<i>Kommt!</i>
<i>ihr seid</i>	<i>Seid! Usw. (vgl. S. 74)</i>

Am Ende des zweiten Themenkreises wird auf die Satzgliedstellung aufmerksam gemacht. In der Grammatikübersicht der 8. Lektion wird unter der Überschrift **Satz** eine kleine Tabelle mit den Positionen der Satzglieder dargestellt. Es werden hier Subjekt, Verb und Akkusativ-Objekt gezeigt.

2. Satz

Subjekt	Verb	Akkusativ-Objekt
Das Mädchen	hat	den Ball.
Ich	sehe	einen Mann.

(Bild 13: Lehrbuch, S. 92)

In der 9. Lektion werden die Lernenden mit den trennbaren Verben (fernsehen, einkaufen, ausgehen u.a.) bekannt gemacht. Die Einübung dieses Phänomens wird beispielsweise realisiert, indem die Schüler die Bilder beschreiben oder indem sie erzählen sollen, was sie tagsüber machen. (z.B. *Am Morgen stehe ich um 7 Uhr auf. Am Nachmittag kaufe ich ein.*) Weiter befasst sich diese Lektion mit Modalverben „müssen“ und „können“ und daneben auch mit Zeit- und Ortsangaben. Diese Lektion beschäftigt sich mit den grammatischen Phänomenen, die mit der Problematik der Satzgliedstellung eng zusammenhängen. Aber die Grammatik wird auch hier tabellarisch und farbig betont erläutert. Es gibt zu der hier stehenden Tabelle eine Bemerkung: *Verb: immer in Position 2!* Weiter wird die Satzgliedstellung nicht beschrieben.

2. Satz			3. Pronomen
Subjekt Der Bus Willi	Verb kommt diskutiert	Zeit um acht Uhr. am Dienstag.	Das unbestimmte man Man kann Geld verdienen. Man lernt die Welt kennen.
Inversion			
Ich Am Freitag Julia Um neun Uhr	gehe gehe kommt kommt	am Freitag ins Kino. ich ins Kino. um neun Uhr. Julia.	
! Verb: immer in Position 2!			

(Bild 14: Lehrbuch, S. 106)

An die 9. Lektion knüpft die Lektion 10 an. Die Schüler sollen auf die Frage „Wohin gehst du?“ nach den Bildern antworten (S. 108) z.B. *Ich gehe nach Hause. Ich gehe in die Stadt.* Auf der Seite 112 wird im Grammatik-Teil die Struktur des Satzes mit Zeit- und Ortangaben veranschaulicht. Die Darstellung halte ich für übersichtlich und klar. Am Ende der Lektion wird die Grammatik aus der ganzen Lektion zusammengefasst und nochmals tabellarisch präsentiert. (S. 118)

1. Präpositionen/Ort

Wohin gehst du?

Ich gehe in/auf + Akkusativ.

Maskulinum	Neutrum	Femininum
Ich gehe ... in den Zoo. auf den Fußballplatz.	Ich gehe ... ins (in + das) Kino. aufs (auf + das) Schulfest.	Ich gehe ... in die Disco. auf die Klassenparty.

Ich gehe zu + Namen/Personen.

Ich gehe zu Oma.
Katrin.

! Ich gehe nach Hause.

2. Satz

Subjekt	Verb	Zeit		Ort
Josef	geht	heute	um halb drei	ins Kino.
Katrin	fährt	am Samstag	immer	zu Tante Anna.
Klaus	fährt	im Winter	eine Woche	nach Österreich.

(Bild 15: Lehrbuch, S. 118)

Der Wortschatz zum Lehrbuch ist im dazugehörenden Glossar zu finden und zur Einübung und Festigung des Lehrstoffes dient das Arbeitsheft.

Im zweiten Teil - **Ping Pong 2** (Kopp, G., Frölich, K., 2001) - wird mit einer dem ersten Teil dieser Lehrbuchreihe entsprechenden Gliederung des Buches und ähnlicher Grammatikdarstellung fortgesetzt. Da der 2. Teil eine Fortsetzung des ersten Teils ist, wird im 2. Teil natürlich mit komplizierteren grammatischen Erscheinungen und anspruchsvolleren Texten gearbeitet. In der 3. Lektion wird den Lernenden in einem Text und einem Dialog das Perfekt vorgestellt. (S. 32-34) Erst dann folgt die Bildungsregel und Beispielsätze dieser Vergangenheitsform. Auf die Satzgliedstellung wird hier nicht hingewiesen. Den grammatischen Inhalt der 4. Lektion bildet das Präteritum, Indefinit- und Possessivpronomen und vor allem „Weil-Sätze“, die die Satzgliedstellung betreffen. Unmittelbar nach der Erklärung im Grammatikrahmen sollen die Schüler „Weil-Sätze“ bilden, indem sie die in der Klammer angeführten Wörter richtig reihen. Beispiel: *Warum klingt es heute so schlecht? Weil hier (spielt – jemand – falsch).* (S. 49) In der Zusammenfassung der Grammatik aus dieser Lektion werden die „Weil-Sätze“ im Vergleich mit normalen einfachen Sätzen angegeben. Das hilft den Lernenden sich über den Unterschied in der Wortfolge zwischen den Sätzen klar zu werden. (S. 52) Durchlaufend wird in

diesem Lehrbuch auch die Reihe der Modalverben vervollständigt. Dadurch wird auch auf die Stellung des Verbs aufmerksam gemacht. In der 6. Lektion werden Dativ- und Akkusativobjekt behandelt. Die Reihenfolge des Satzes mit beiden Objekten wird in der Grammatik nicht weiter beschrieben, sondern folgendermaßen präsentiert (S. 71, 74):

Grammatik					
Subjekt	Verb	Dativ-Objekt		Akkusativ-Objekt	
<i>Mit Dativ und Akkusativ</i>					
Er	schenkt	mir		ein Taschenbuch.	
Ich	gebe	dir		meine Adresse.	
Ich	leihe	ihm		kein Geld.	
<i>Mit (Dativ und) Akkusativ*</i>					
Sie	kauft	(ihr)		eine Zeitung.	
Sie	strickt	(ihrer Oma)		Handschuhe.	
Er	nimmt	(seinem Freund)		eine Cassette	auf.
<i>Mit Dativ</i>					
Ich	helfe	Steffi/ihr			in Mathe.

(Bild 16: Lehrbuch, S. 71)

Grammatik

1. Präpositionen (Ort) + Dativ

Singular					Plural		
Maskulinum		Neutrum		Femininum			
auf dem	Tisch	vor dem	Fenster	in der	Schublade	in den	Regalen
unter dem	Stuhl	hinter dem	Regal	an der	Wand	an den	Wänden
über dem	Schrank	neben dem	Sofa	zwischen der	Tür und der Säule	auf den	Betten

2. Satz

Subjekt	Verb	Dativ-Objekt	Akkusativ-Objekt	Zeit/Ort	Verbzusatz
Ich	gebe	dir	das Geld	morgen	zurück.
Er	nimmt	ihm	eine Cassette		auf.
Sie	hilft	mir		im Garten.	

Immer mit Dativ und Akkusativ: geben, leihen, schenken ...

Dativ kann sein (muß aber nicht): aufnehmen, stricken, kaufen ...

Nur mit Dativ (ohne Akkusativ): helfen ...

(Bild 17: Lehrbuch, S.74)

Die 10. Lektion beinhaltet die Grammatik der Nebensätze mit *dass* und *weil*. Es werden hier also die Spannsätze gebildet und geübt. In der letzten 12. Lektion erlernen die Schüler, wie man die Antwort auf indirekte Fragen, also einen „Ob-Satz“, bildet.

Auch zu diesem Band haben die Schüler ein Glossar und Arbeitsheft zur Verfügung.

Der dritte Teil **Ping Pong 3** wird in meiner Diplomarbeit nicht analysiert, da er den Ansprüchen an die Schüler der Grundschule nicht entspricht und eher für die Mittelschule geeignet ist.

3.2. Ergebnis der Analyse

Aus der Analyse der ausgewählten Lehrbücher geht hervor, dass das Phänomen der Satzgliedstellung in den Lehrbüchern dargestellt, jedoch in den ausgewählten Lehrwerken unterschiedlich behandelt wird. Am „übersichtlichsten und ausführlichsten“ wird sie meiner Meinung nach in „Ping Pong“ benannt, indem hier die Bezeichnungen der Satzglieder (Subjekt, Objekt etc.) angeführt und ihre Positionen graphisch dargestellt werden. Die übrigen Lehrwerke beschränken sich auf die Darlegung der Satzarten, deren Wortfolge mehr oder weniger erläutert wird.

Die Untersuchung der Deutschlehrbücher auf die Satztypen nach der Stellung des finiten Verbs hat ergeben, dass in ihnen alle drei Satztypen (Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz) vorkommen. In zwei ausgewählten Lehrwerken („Heute haben wir Deutsch“, „Ping Pong“) werden diese drei Satztypen behandelt, wobei aber in „Deutsch mit Max“ der Spannsatz ausfällt. Die Termini „Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz“ werden in den Schulbüchern natürlich nicht erörtert. In den analysierten Lehrbüchern werden lediglich die Satzarten dargestellt, dazu noch in nur beschränktem Ausmaß. Man benennt und unterscheidet in den ausgewählten Lehrwerken einen Aussagesatz, einen Aufforderungssatz und einen Fragesatz. Dass man z.B. den Fragesatz in den Ergänzungs- und Entscheidungsfragesatz weiter unterscheidet, wird hier nicht erwähnt. Nur selten werden die Sätze und ihre Wortfolge wörtlich beschrieben, öfter werden sie nur an den Beispielsätzen demonstriert und auf die kommunikativen Absichten abgezielt, mit zusätzlichen Bemerkungen auf Tschechisch („Deutsch mit Max“ – Arbeitsheft: *Věta oznamovací: Sloveso je vždy na druhém místě.*) (S. 14) oder auf Deutsch („Ping Pong“ - Lehrbuch: *Verb immer in Position 2!*) (S. 106) dargestellt. In allen drei analysierten Lehrbuchreihen wird die Wortfolge tabellarisch präsentiert, am bestens meiner Meinung nach in „Ping Pong“ dargestellt. In „Ping Pong“ liegt die Graphik der Grammatiktabellen im Vergleich zu den zwei anderen Lehrbüchern auf einem höheren Niveau. Die Grammatikdarstellung wirkt in diesem Buch am übersichtlichsten und am klarsten, weil hier die untersuchte Grammatik farbiger, markanter und mit Bezeichnungen (Subjekt, Objekt etc) dargestellt wird.

Die Satzgliedstellung in Aussagesätzen findet man in allen analysierten Lehrbuchreihen. Von den Aussagesätzen abgesehen wird die größte Aufmerksamkeit den Fragesätzen gewidmet, erst dann folgen die Aufforderungssätze. Die Stellung

der Satzglieder (Wörter) wird den Lernenden auf verschiedene Weise vermittelt. Zumeist werden die Sätze in verschiedenen Dialogen angeführt und die Schüler sollen dann ähnliche Sätze bilden, sie sollen das Muster imitieren. Dasselbe gilt auch für die anderen grammatischen Erscheinungen, die erst in Texten oder Dialogen verwendet und dann erläutert oder nur graphisch betont werden. Diese zeugt davon, dass alle drei analysierten Lehrbuchreihen auf der imitativen Methode (Vermittlung) aufgebaut sind. Dann ist es die Aufgabe der Lehrer, die Grammatik je nach der Zielgruppe induktiv oder deduktiv zu vermitteln. In „Ping Pong“ werden die grammatischen Erscheinungen einzeln im Laufe der Lektion eingeführt und am Ende jeder Lektion ist die durchgenommene Grammatik nochmals in einer Übersicht zusammengefasst. In „Deutsch mit Max“ dagegen wird die Grammatik durchlaufend in der Lektion vorgestellt und nicht nochmals zusammengefasst. Am Ende jeder Einheit findet man das sog. „Mein Portfolio“, wo auf Tschechisch unter „Co už umím.“ genannt wird, was die Lernenden in der Einheit erlernt haben. In dem Lehrbuch „Heute haben wir Deutsch“ steht die Grammatikübersicht vorwiegend in der Mitte der Lektion. Jede Lektion in diesem Lehrwerk schließt dann die „Zugabe“.

In allen drei analysierten Lehrbuchreihen werden den Lernenden die Kenntnisse über die Satzgliedstellung in einem einfachen Satz im Abhängigkeit von der Sprechabsicht und der auf Imitation oder bewusstes Lernen ausgerichtete Methoden vermittelt. Die Satzgliedstellung im Nebensatz wird im Unterschied dazu nur in zwei Lehrwerken behandelt („Heute haben wir Deutsch“ und „Ping Pong“). In der Lehrbuchreihe „Heute haben wir Deutsch“ erfahren die Schüler etwas über die Wortstellung in den Nebensätzen ab 4. Band, in dem den „Weil-Sätzen“ und den „Dass-Sätzen“ Aufmerksamkeit gewidmet wird. Im 5. Band findet man die direkten und indirekten Fragen mit „ob, wann, wer, was..“, aber auch die Zeitsätze mit „wenn“ und „als“. In „Ping Pong 2“ begegnet man auch den Nebensätzen. Hier werden „Weil-Sätze“, „Dass-Sätze“ und „Ob-Sätze“ vorgestellt. Dagegen treten in beiden Teilen von „Deutsch mit Max“ die Nebensätze überhaupt nicht auf, weil das Buch für völlige Anfänger in der deutschen Sprache oder für die Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, bestimmt ist. Daraus ergibt sich, dass die Nebensätze im größeren Ausmaß ausschließlich in den Lehrbüchern erscheinen, die für höhere Schulstufen und für fortgeschrittene Schüler geeignet sind.

In allen analysierten Lehrwerken begegnet man auch den Perfekt-Satzkonstruktionen, wobei in „Deutsch mit Max“ dieser Form nur eine knappe

Darstellung gewidmet wird. Ferner werden in den analysierten Lehrbüchern die Modalverben und ihre Positionen im Satz betrachtet. Während in „Ping Pong“ die Liste der Modalverben bereits im zweiten Teil vervollständigt wird, schließt man diese Reihe in „Heute haben wir Deutsch“ erst im 3. Band ab. Das hängt jedoch mit der kommunikativen Absicht des Lehrwerks zusammen. In den Lehrbüchern werden Modalverben nur dann dargestellt, wenn die Schüler sie tatsächlich aktiv beim Sprechen benutzen sollen.

Ganz allgemein hat sich aus der Analyse herausgestellt, dass die Satzgliedstellung (Wortfolge) in den analysierten Lehrbüchern überwiegend nicht wörtlich benannt und erklärt, sondern in verschiedenem Ausmaß mit Hilfe von Beispielen und Tabellen demonstriert und ohne Erklärung als natürlicher Bestandteil der Sprache aufgefasst wird. Meine Hypothese, dass die Satzgliedstellung an den Grundschulen nur peripher und mit einer ungenügenden Betonung der Wichtigkeit dieses Phänomens unterrichtet wird und dass diese Problematik nur vereinzelt und vereinfacht in Lehrbüchern für DaF dargestellt wird, hat sich nur teilweise bestätigt. Die Erklärung und Beschreibung dieses Phänomens in den Lehrwerken könnte Anlass zur Kritik sein, denn die Wortfolge ist in allen drei analysierten Lehrbüchern kaum beschrieben und geklärt worden. Doch die graphische Darstellung mit sogenannten „Signalen Grammatik“ (Farben, Ausrufezeichen usw.) bewerte ich positiv. Und gerade darauf wird in den analysierten Lehrbuchreihen meiner Meinung nach Nachdruck gelegt, denn wie man bei Weigmann (1992) erfährt, werden in älteren Lehrbüchern grammatische Phänomene meist nach den Prinzipien einer konventionellen Schulgrammatik und dazu gehörenden lang ausformulierten Regeln dargestellt. In den modernen Lehrbüchern dagegen nicht! Sie folgen bei der Grammatikdarstellung meist einer sorgfältig geplanten Progression, bei der die sprachlichen Mittel in relativ kleinen Schritten entwickelt werden. Dies führt dazu, dass in den Grammatikteilen meist nur jene „Elemente“ eines grammatischen Phänomens dargestellt sind, die im entsprechenden Lehrbuchtext bzw. Lehrbuchabschnitt eingeführt werden (genau wie z.B. in „Deutsch mit Max“). Grammatische Zusammenfassungen, die einen „vollständigen“ Überblick über bestimmte grammatische Strukturen oder Formen geben sollen, fehlen in solchen modernen Lehrwerken (vor allem in den Anfangsbänden). Obwohl dadurch eine gewisse Unübersichtlichkeit entstehen kann, sollte der Lehrer vermeintlich unvollständige Darstellungen auf keinen Fall im Vorgriff auf spätere Lektionen

komplettieren und damit die Lehrwerksprogression durchbrechen. (siehe dazu Weigmann 1992, S. 30)

Obwohl ich die Lehrbuchreihe „Ping Pong“ als die beste ansehe, würde ich als Lehrerin an einer normalen Grundschule trotzdem heutzutage zum Lehrwerk „Deutsch mit Max“ neigen, weil es die Grammatik mit entsprechenden Ansprüchen an die Schüler behandelt, wobei es noch gute visuelle Hinweise, Bilder, authentische Texte, Spiele, Projekte und mannigfaltige Übungen einbezieht. Das Buch ist zudem einfach und übersichtlich aufgebaut und hat darüberhinaus auch einen Bezug zur Muttersprache. Das Lehrbuch „Ping Pong“ ist meiner Meinung nach eher für die Mittelschule geeignet.

3.3. Eigener Vorschlag der Deutschunterrichtsstunde

Vor dem Entwurf einer Unterrichtsstunde mit dem Thema „Wortfolge in einem einfachen Satz im Deutschen“ müssen einige Punkte gut überlegt sein. Es muss klar werden, für welche Schüler der Lehrstoff bestimmt ist (d.h. ihr Alter und das erreichte Niveau ihrer Deutschkenntnisse), in welchen Zusammenhängen die Unterrichtseinheit präsentiert werden soll, welche Methoden und Übungstypen für das Erlernen dieses sprachlichen Phänomens am geeignetsten sind und welche Sozialform für diese Lerneinheit ausgewählt werden soll. Erst nach dem Beantworten dieser Fragen können die Unterrichtsstunde und die passenden Übungen entworfen werden.

Wie die Untersuchung der Lehrwerke sichtbar gemacht hat, kommt die Problematik der Wortfolge in den Lehrwerken, die für die Grundschulen bestimmt sind, vor. In den analysierten Lehrbuchreihen taucht die Wortfolge in verschiedenen Teilen auf, doch sie wird in allen ausgewählten Lehrbüchern behandelt. Diese Tatsachen berücksichtigend kann man annehmen, dass die Thematik der Satzgliedstellung in einem einfachen deutschen Satz in alle Grundschullehrbücher einzuordnen ist. Es bietet sich die Frage an: Wie tiefreichend sollte die Darlegung der Wortfolge in den Lehrbüchern sein? Auf jeden Fall sollte sie in allen Lehrwerken zumindest graphisch präsentiert werden und alle Deutschlernenden sollten auf ihre Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit aufmerksam gemacht werden.

Die Frage nach der Art und Weise der Einübung dieser Erscheinung kann hier hinsichtlich des methodologischen Verfahrens nicht ausführlich besprochen werden (z.B. die Motivations- und Kontrollphasen), doch ansatzweise können einige ihrer Schwerpunkte, wie etwa die Grundzüge der Präsentation des Stoffes oder die Übungstypen, behandelt werden.

Die veränderte Sichtweise sprachlicher Lernprozesse in den letzten Jahren hat dazu geführt, dass die traditionelle **Methode der Vermittlung** von Lernstoffen in Frage gestellt wurde. Anstelle der bisher üblichen Darbietung durch den Lehrer (*deduktives Verfahren*) wurden solche Lernwege empfohlen, in denen der zu vermittelnde Stoff so weit wie möglich selbständig durch den Lerner erschlossen wird (*induktives Verfahren*). Als eine Mischform dieser beiden Ansätze wird der sogenannte „*analytisch-deduktive Weg*“ verwendet. (vgl. Janíková, 2010, S. 54)

Da ich der Ansicht der Grammatikvermittlung zuneige, würde ich für die Vermittlung dieses Stoffes größtenteils den induktiven Weg wählen, denn die rein deduktive Vermittlung könnte meiner Meinung nach zur Passivität und zur Interesselosigkeit der Schüler führen. Deshalb, glaube ich, ist die Einübung des grammatischen Stoffes durch den Lerner vorteilhafter. Der induktive Weg beinhaltet beispielsweise: Veranschaulichung der grammatischen Erscheinung im Mustersatz, erste Festigung durch imitative Verwendung der grammatischen Erscheinung (durch Nachsprechen des Musters in verschiedenen Variationen des Übungsschwerpunktes, Antworten auf gezielte Fragen des Lehrers u.ä.), weiter die Festigung durch analoges Verwenden des Phänomens nach dem Muster (ohne Kenntnis der Regel), Bewusstmachung des Regelhaften und formelhafte Verallgemeinerung, Isolierung und Differenzierung, nicht zuletzt Aktivierung des Musters durch analoges und differenzierendes Verwenden des Sprachmaterials (mit Kenntnis der Regel). (vgl. Janíková, 2010, S. 54)

Fernerhin würde ich die **Übungstypen**, die üblich zum Erlernen einer grammatischen Erscheinung (Kompetenz) dienen, auch hier einsetzen. Natürlich müssen weiter noch die Thematik, die Auffassung und der Schwierigkeitsgrad der Übungen und Aufgaben bedacht werden. Einige Übungen sind eher kinderfreundlich, andere sind vielmehr für ältere Schüler geeignet. Janíková unterscheidet folgende drei Typen von Aufgaben: **Offene Aufgaben** – bei diesen Aufgabenstellungen müssen die Lerner Sätze oder Texte frei formulieren, z.B. mündliche oder schriftliche Beantwortung von Fragen, Prüfungsgespräch oder Verfassen von Texten. **Halboffene Aufgaben** – sie beinhalten Ergänzungsaufgaben (das Ergänzen von Einzelsätzen mit Lücken), Lückentexte (die Schüler sollen die vorgegebenen Lücken in einem vorgegebenen Text ergänzen), Cloze-Test (in einem zusammenhängenden Text werden in regelmäßigen Abständen Wörter mechanisch ausgelassen z.B. jedes fünfte oder achte Wort und die fehlenden Wörter müssen ergänzt werden) und **Geschlossene Aufgaben** – sie schließen Multi-choice-Aufgaben (Mehrfachwahl-Aufgaben) ein, in denen auf eine Frage mindestens 2 bis 4 alternative Antworten bzw. Ergänzungen angeboten werden, aus denen der Schüler die richtige Alternative ankreuzen muss, Richtig/Falsch-Aufgaben (Alternativantwort-Aufgaben), die sich meist auf einen Lese- oder Hörtext beziehen und der Schüler entscheidet hier durch Ankreuzen, ob vorgegebene Aussagen auf den Text/das Bild zutreffen oder nicht, Zuordnungsaufgaben, wo passende Teile einander zugeordnet werden müssen z.B.:

Bild-Wort, Person-Aussage, Frage-Antwort, Übersicht-Textabschnitt.usw. ein. (vgl. Janíková, 2010, S. 122) Für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse werden folgende grundlegende **Sozialformen** unterschieden: Frontalunterricht (Klassenarbeit), Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit. (vgl. Janíková 2010, S. 147) Weiter soll noch folgende Frage beantwortet werden: In welcher Sprache wird die von mir vorgeschlagene Unterrichtsstunde vom Lehrer geführt? Im von mir geleiteten Unterricht wird größtenteils Deutsch verwendet und die Muttersprache dagegen möglichst wenig benutzt. In diesem Punkt stimme ich dem bedeutenden Didaktiker Jürgen Weigman völlig zu, der sagt: *Niemand weißt so recht, wie Kinder ihre Muttersprache lernen. Aber eines ist sicher: nicht durch Übersetzung!* (Weigmann 1992, S. 22)

VORBEREITUNGSSTUNDE:

Der Lehereinheit, in der ich mich mit der Problematik der Wortfolge beschäftigen werde, wird eine Vorbereitungsstunde vorangehen. Den Kern der Vorbereitungsstunde wird das Leseverstehen bilden. In der nächsten Stunde kann sich dann rein der Wortfolgeeinübung gewidmet werden.

Die folgende von mir entworfene Übungsreihe ist auf die Imitationsweise der Arbeit mit der Grammatik aufgebaut. Die Schüler arbeiten mit der Grammatik in imitativen Wortes Sinne. Das einzige Signal ist die Hervorhebung des Phänomens mit Hilfe vom signal-grammatischen Mitteln (fettgedruckt, farbiggedruckt, Sternchen etc.).

Bei der Einführung der grammatischen Struktur werde ich mich nach Weigmanns Phasen (1992) richten. Nach Weigmann sollte der Unterricht folgende Phasen beinhalten:

- 1) *Isolierung und Systematisierung der neuen Struktur (die Aufmerksamkeit der Lernenden wird auf die neue Struktur gelenkt, die Bewusstmachung wird durch eine geeignete Tafelanschrift vorbereitet)*
- 2) *Imitation der neuen Struktur (die Lernenden sollen die neue Struktur in Imitation anwenden, die Lernenden sollen die neue Struktur noch vor der Bewusstmachung in einem eng begrenzten Kontext anwenden können, die Lernenden entwickeln erste eigenen Hypothese über Bildung, Bedeutung und Gesetzmäßigkeit der neuen Struktur)*

- 3) *Bewusstmachung dieser Struktur (die Lernenden verstehen den Aufbau der Struktur, die Lernenden werden befähigt, diese Struktur zu benennen etc.)*
- 4) *Anwendung der neuen Struktur in mündlichen Übungen (die Lernenden internalisieren die neue Struktur durch wiederholte mündliche Übungen)*
(Weigmann 1992, S. 55)

Bei dem Entwurf einer Unterrichtsstunde bin ich von mehreren Didaktikern (Weigmann, Neuner, Janíková, Podrápská etc.) ausgegangen.

Zu den Übungen führe ich einen didaktischen Kommentar (DK) ein, in dem die Wesenheit und die Hauptaufgabe der Übung angegeben werden.

Arbeitsblatt

TEXT:

1. *Lies die Geschichte und unterstreiche unbekannte Wörter. (Einzelarbeit)*

(DK: Leseverstehen + Semantisierung des Textes)

Ich bin Daniel. Das ist mein Hund. Er heißt Bruno. Er ist zwei Jahre alt und sehr nett. Er mag spielen und schnell laufen.

Mein Hund ist weg. Ich rufe laut: „Bruno, wo bist du? Aber Bruno kommt nicht.

Da kommt Alex, mein Nachbar: „Schau mal, dein Hund!“

„Das ist doch kein Hund, das ist eine Katze.“

Ich rufe weiter: „Bruno, Bruno!“ Wo ist er? „Ist dein Hund braun?“ „Ja, klein und braun.“

„Da ist er!!!“ „Er kommt schon.“

(aus dem Lehrbuch: „Deutsch mit Max 1“ 2006, S. 32)

2. *Übersetze ins Tschechische. Benutze dazu das Wörterbuch! (Einzelarbeit)*

(DK: Semantisierungsphase. Arbeit mit dem Wörterbuch!)

laufen

weg

doch

3. Ordne die Bilder in die richtige Reihenfolge passend zum Verlauf der Geschichte. (Einzelarbeit)

(DK: Die Schüler sollen durch die Anreihung der Bilder zeigen, dass den Inhalt der Geschichte wirklich verstehen.)



(Bild18: Deutsch mit Max 1, S. 32)

4. Was bedeuten die Sätze? Versuche sie vorzuspielen. (Gruppenarbeit)

(DK: Semantisierungsphase mit der Hervorhebung der Position des Verb.)

- Mein Hund **ist** weg. Ich rufe laut: „Bruno, wo **bist** du?“
- Das **ist** doch kein Hund, das **ist** eine Katze.

! Všimni si, jaký větný člen je zvýrazněn tučným písmem. !

5. Was stimmt und was stimmt nicht? (Einzelarbeit)

(DK: Die Kontrolle des Leseverstehens + Hinweis auf die Stellung des Prädikats. Es wird der Kernsatz geübt.)

- Daniel **hat** eine Katze. JA-NEIN
- Sein Nachbar **heißt** Alex. JA-NEIN

- Bruno **ist** drei Jahre alt. JA-NEIN
- Der Hund **ist** groß und braun. JA-NEIN

6. Beantworte die Fragen mit ganzem Satz. (Einzelarbeit)

(DK: Hier wird Wortfolge im Stirnsatz geübt.)

- **Ist** Daniels Hund vier Jahre alt?.....
- **Ruft** Daniel nach dem Hund?
- **Kommt** er zu Daniel?

7. Ergänze WAS (das Prädikat) man macht! (Einzelarbeit)

(DK: Kernsatz, Einübung von der Stellung des Prädikats.)

- Ich Daniel.
- Das eine Katze, sie sehr nett.
- Meine Schwester 10 Jahre alt.
- Wo Daniel?

! Doplňuj sloveso (das Verb)!

8. Ersetze WER (das Subjekt) was macht! (Einzelarbeit)

(DK: Kernsatz + Stirnsatz, Einübung von der Stellung des Subjekts.)

- Mein Hund **ist** weg. Ich rufe laut: „Bruno, wo **bist** du?“ Aber(Bruno) **kommt** nicht.
- **Ist**(dein Hund) braun?
- Das **ist** eine Katze.(die Katze) **ist** klein.

! Doplňuj osobní zájmeno (das Personalpronomen)!

9. Bilde Fragen zu diesen Antworten und frage deinen Nachbar. (Partnerarbeit)

(DK: Einübung von Fragesätzen. Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit.)

- Ich **heiße** Sabine.
- Ich **wohne** in Frankfurt am Main.
- Ich **komme** aus Deutschland.
- Ich **spiele** Volleyball.
- Meine Handynummer **ist** 606 554 329.

- Ich **bin** 13 Jahre alt.
- Meine Schwester **heißt** Doris.
- Mein Opa **kommt** aus Österreich.

10. Schreibe 5 Sätze zum Thema „Meine Familie“ (Einzelarbeit) + Lies sie den Mitschülern vor und höre auch dem Text der anderen zu. Kontrolliert es gegenseitig! (Klassenarbeit)

(DK: Verwendung der Struktur (Wortfolge) aufgrund der Imitation der Mustersätze aus vorausgehenden Übungen, zugleich wird hier die Fertigkeit „Schreiben“ geübt)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

UNTERRICHTSSTUNDE - THEMA: „WORTFOLGE“

Die folgende von mir entworfene Lehrstunde ist für die Schüler in der 7. Klasse bestimmt, die Deutsch als zweite Fremdsprache erlernen und im 7. Schuljahr Anfänger in der deutschen Sprache sind. Diese Unterrichtsstunde soll zum Einüben der grammatischen Erscheinung der „Wortfolge in einem einfachen Satz“ führen und knüpft an die vorangehende Vorbereitungsstunde an.

Im Unterschied zur Vorbereitungsstunde, wo im Mittelpunkt das Leseverstehen stand, werden in dieser Lehreinheit vorwiegend Schreib- und Sprechfertigkeiten entwickelt. Das Hörverstehen soll in der folgenden Stunde vorkommen.

Tabelle 2.: Schema der entworfenen Unterrichtsstunde

Unterrichtsschritt	Phasen/Ziel	Interaktion L=Lehrer; S=Schüler	Medien	Sozialformen	Didaktischer Kommentar
Einstieg	Motivationsphase/ Phonetische Einübung	1) L begrüßt und motiviert die Schüler!!! 2) L liest vor und S sprechen nach.	Tafel	Klassenarbeit	Phonetische Einübung : „Zehn Ziegen ziehen Zucker zum ZOO.“ steht an der Tafel. Mehr Varianten! (Einzel-, Reihen-, Gruppensprechen)
Einübung	Präsentationsphase/ Grammatik-Übungen	1) L betont das Thema der Stunde 2) die bisherigen Kenntnisse der S über die Wortfolge sollen reaktiviert werden 3) S bekommen Arbeitsblätter	Tafelanschrift Arbeitsblatt	Klassenarbeit	Variante: Die Übungen können auch an der Tafel stehen.
Einübung + Lernzielkontrolle	Erarbeitungs-und Kontrollphase/ Übungen	1) Übung 1 liest L vor und S imitieren (viele Varianten der Imitation!)	Arbeitsblatt	Klassenarbeit	L: Auf die richtige Wortfolge hinweisen!!!
Einübung	Erarbeitungsphase/ Übungen	1)S bearbeiten die Übungen 2 -7 auf dem Arbeitsblatt	Arbeitsblatt	Einzelarbeit	L geht die Klasse durch und beobachtet die Arbeit der S bzw. soll beraten (Korrigieren!!!)

Lernzielkontrolle	Kontrollphase/ Übungen	1) S+ L kontrollieren 2 Übungen gemeinsam (an der Tafel)	Tafel	Klassenarbeit	Variante: Selbstkontrolle anhand des Lösungsschlüssels
Einübung	Präsentations- und Erarbeitungsphase/ Sprechen	1) S lesen den Musterdialog vor und bilden ähnliche Dialoge	Arbeitsblatt	Partnerarbeit	Variante: Dialog aus dem CD als Hörverstehen benutzen
Lernzielkontrolle	Kontrollphase/ Sprechen	1) S spielen in Paaren die Dialoge vor. 2) L+S kontrollieren (v.a. die Wortfolge) und korrigieren die Dialoge	Freier Platz in dem Klassenzimmer	Partnerarbeit	Variante: Die Dialoge freiwillig von der Klasse vorspielen und damit Noten gewinnen
Lernzielkontrolle	Zusammenfassung + Notieren der Grammatik ins Heft	1) L+S zusammenfassen die Regeln für die Wortfolge und S schreiben sie in Heft ein	Tafel, Heft	Klassenarbeit	Die Schüler arbeiten bei der Zusammenfassung mit!!!
Stundenschluss	Stellung der Hausaufgabe, Lob/Ermahnung an die Klasse, Aufräumen des Klassenzimmers, Reinigen der Tafel, Verabschiedung	1) L notieren sich die Hausaufgaben und aufräumen das Klassenzimmer		Klassenarbeit	Vor dem Läuten!!!

Ich entwerfe hier nur beispielhaft einige Übungen (meistens Umformungsübungen und Einsetzübungen), mit denen gearbeitet werden kann. Weitere können erdacht, ergänzt und unterschiedlich kombiniert werden. Auch die Arbeitsformen und Arbeitsmittel können natürlich vom Lehrer frei gewählt werden.

- **Einübung der Wortfolgeregeln durch verschiedene Übungstypen (ca 25 min)**

Arbeitsblatt

1. *Sprich nach. (Imitiere.) + Beachte gut die Wortfolge.*

(DK: Imitation der neuen Struktur. Es werden Kernsatz + Stirnsatz geübt.)

Sascha ***wohnt*** in Wien.

Ich ***heiße*** Maria.

Aussagesatz (věta oznamovací)

Heute ***ist*** Donnerstag.

Woher ***kommen*** Sie, Frau Müller?

Wo ***wohnt*** Thomas?

Ergänzungfrage (otázka doplňovací)

Welcher Tag ***ist*** heute?

Magst du Pizza?

Wohnst du in München?

Entscheidungsfrage (otázka zjišťovací)

Spielst du Fußball?

!Všimni si postavení slovesa (přísudku) v německé větě!

1. Ergänze WER und WAS man macht!

(WER = podmět (das Subjekt) WAS = přísudek (das Prädikat)

(DK: Bewusstwerden der fehlenden Satzglieder im Satz.)

er – Laura – ich

kommst – spielt – wohnen – ist

- Wir in Dresden.
- mag Pizza.
- heiße Renate Schulz.
- Theodor Tennis.
- du aus Tschechien?
- Welcher Tag heute?
- Was spielt?

Zkus formulovat pravidlo pro postavení podmětu a přísudku v německé větě. Je stejné jako v češtině?

.....
.....

2. Finde 3 Sätze (aus den Wörtern) und schreib sie auf.

(DK: Einübung der Wortfolge im Kern- und Stirnsatz.)

Mein Das braun Oma **wohnt** Hund **heißt**
und klein **ist** von Peter? **ist** Bello Ice-hockey?
ist in Regensburg? dein Bruder **spielt**

.....

.....

.....

4. Ordne zu.

(DK: Zuordnung und Vergleich mit der Muttersprache. Übersetzungsübung.)

Wer ist da rechts?	Jsi doma?
Ich heiße David und ich wohne in Berlin.	Je dnes středa?
Wo wohnt er?	On hraje fotbal a ona volejbal.
Bist du zu Hause?	Kdo je tady vpravo?
Ist heute Mittwoch?	Jmenuji se David a bydlím v Berlíně.
Er spielt Fußball und sie Volleyball.	Kde bydlí ?

5. Sag es anders.

(DK: Das Umformen der Sätze, Die Bildung der grammatisch korrekten Sätzen

(!Wortfolge!)

Beispiel: Oskar ist Mein Bruder. *Mein Bruder heißt Oskar. Mein Bruder ist Oskar.*

Wie **ist** dein Name?

Julian **kommt** erst um 22 Uhr.

Spielt Barbara Gitarre und Klavier?

Martin **mag** Karotten und Gurken.

! Pozor na slovosled a především na postavení přísudku!

6. Ordne die Wörter in die richtige Reihenfolge.

(DK: Es soll die Bildung des Kernsatzes aus einzelnen Wörtern geübt werden.)

Beispiel: neu – Buch – das – ist. *Das Buch ist neu.*

- wo – du – wohnst - ?
.....
- Fußball – wie lange – spielt – Thomas - ?
.....
- heißt – von Andreas – wie – die Oma - ?
.....
- Karten – ich – gern – spiele.
.....
- in Deutschland – 14 Jahre alt – bin – und – in München – ich – wohne.
.....

7. Ist die Wortfolge richtig? Wenn NEIN, schreibt die Sätze richtig um.

(DK: Die falsche Wortfolge erkennen und in einen korrekten Satz umformen.)

- | | |
|----------------------------------|---------|
| Wie deine Schwester heißt? | JA-NEIN |
| | |
| Pizza ich mag. | JA-NEIN |
| | |
| Meine Tante wohnt in Köln. | JA-NEIN |
| | |
| Welche ist deine Lieblingsfarbe? | JA-NEIN |
| | |
| Patrick ist Jahre 13 alt. | JA-NEIN |
| | |
| Bist jung und klein du? | JA-NEIN |
| | |
| Mein Vater Arzt ist. | JA-NEIN |
| | |

- **Benutzen der Wortfolgeregeln beim Sprechen (ca 10 min)**

1. Verbindet die Sätze und führt einen ähnlichen Dialog! (Partnerarbeit)

(DK: Anwendung der neuen Grammatik im Dialog – Fertigkeit: „Sprechen“.)

- | | |
|---|---|
| • Hallo. Ich bin, und du? | - Tschüss. |
| • Kommst du aus Deutschland? | - Das ist toll! |
| • Ach so, ich komme aus Deutschland
und ich wohne in Dresden. Magst du Sport? | - Hallo! Ich heiße
- Ja, sehr. Ich spiele Fußball. |
| • Wirklich? Mein Hobby ist auch Sport! | - Nein, ich komme aus Tschechien. |
| • Also Tschüss. | |

! Pozor! Kde stojí (v německé větě) sloveso?!

- **Zusammenfassung (die Schüler + der Lehrer gemeinsam) und die Grammatik ins Heft einschreiben (ca 10 min)**

Die Abfolge der einzelnen Schritte und der Aufgaben soll eingehalten werden, weil die Übungen graduieren. Manche Aufgaben dürfen allerdings inhaltlich variiert und kombiniert werden. Es gibt natürlich eine große Menge von Möglichkeiten, wie und womit (mit welchen Übungen und Methoden) man das Thema der Wortfolge den Schülern an der Grundschule beibringen kann. Ich führe **weitere Vorschläge von Übungstypen** an:

- Andere Richtig/Falsch-Aufgaben
- Multiple-Choice-Aufgaben
- Freies Sprechen (freies Schreiben)
- Andere Transformationsübungen
- Lückentexte
- Übersetzungsübungen (Hin- und Herübersetzungen)
- Ansetzen von Wörtern (Objekten, Adverbialbestimmungen..) in Sätze
- Einzelne Wörter in eine korrekte Stellung der Satzglieder ordnen
- Zuordnungsaufgaben (z.B.: Bild-Satz, Person-Aussage, Frage-Antwort)
- Unvollständige Sätze ergänzen. Etc.

Die Erklärung der grammatischen Regeln dieser Erscheinung bereits am Anfang der Stunde ist absichtlich weggelassen worden, denn die Schüler sollen innerhalb der nächsten Phasen der Stunde selbst die Regeln für die Wortfolge herausfinden. Es wird also im Unterricht induktiv verfahren. Zur Hervorhebung der Verb-Position wird das Verb in den Übungen schwarz gedruckt und farbig betont. In einem gegenseitigen Gespräch des Lehrers mit den Schülern soll fast am Ende der Unterrichtsstunde (im Bezug auf die bisherige Tätigkeit der Schüler) die Stellung der Satzglieder in einem einfachen Satz behandelt werden; dazu führe ich einige Leitfragen an: *Woraus besteht ein deutscher Satz? Welches Satzglied nimmt in der Regel die 2. Stelle im Satz ein? Wie werden die Wörter (Satzglieder) in einem einfachen Satz geordnet? Etc.* Danach wird diese grammatische Erscheinung vom Lehrer systematisiert, zusammengefasst und an Beispielssätzen an der Tafel graphisch und farbig dargestellt. Es wird dabei auch auf den Unterschied zum Tschechischen hingewiesen! Darauf wird eine kognitive Beschreibung folgen und anschließend sollen die Schüler die neuen Erkenntnisse ins Heft einschreiben. An diese Stunde wird im Bezug auf diese Problematik in weiteren Stunden angeknüpft.

4. Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit „Die Satzgliedstellung im Deutschen und Vermittlung dieses Phänomens im Deutschunterricht an der Grundschule“ hat vom Anfang an ihre grundlegende Zielsetzungen verfolgt. Nachdem der Gegenstand und die Zielsetzung der Arbeit in der Einleitung erläutert worden sind, befasst sich der erste Abschnitt des theoretischen Teils mit dem Begriff „Satzglied“ und mit dessen Definition vor dem Hintergrund des Vergleichs mehrerer linguistischer Auffassungen von renommierten deutschen und tschechischen Sprachwissenschaftlern. Die Abgrenzung des sprachlichen Phänomens der Satzglieder folgt unmittelbar und ist zum Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit geworden. In folgendem Kapitel beschäftigte ich mich mit den Bedingungen der Satzgliedstellung, wobei hier auf die syntaktischen, morphologischen und kommunikativen Bedingungen eingegangen wird. Dieser Teil der Arbeit zeigt, dass die Stellung der Satzglieder von vielen Bedingungen verschiedener Ebenen beeinflusst wird. Im Anschluss daran befasst sich die Arbeit mit den Regeln und Prinzipien der Satzgliedstellung. Im nächsten Schritt des theoretischen Teils ist die Aufmerksamkeit den Satztypen gewidmet. Hinsichtlich der Position des finiten Verbs im Satz werden drei Satztypen Kernsatz, Stirnsatz und Spannsatz unterschieden und näher behandelt. Das nächste Kapitel liefert eine Übersicht über die topologische Felder. Anschließend wird die Problematik der Thema-Rhema-Gliederung erwähnt.

Aus dem theoretischen Teil der Arbeit geht zusammenfassend hervor, dass die Satzgliedstellung im Deutschen im Unterschied zum Tschechischen (wo die Wortfolge vor allem die Thema-Rhema-Gliederung beeinflusst) festen grammatischen Regeln unterliegt.

In der Einleitung sind einige Behauptungen und Hypothesen aufgestellt worden, auf die im praktischen Teil der Arbeit weiter eingegangen wird. Die erste Hypothese stellt die Behauptung auf, dass sich in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache diesem Thema unzureichend gewidmet wird. Meine zweite Hypothese ist davon ausgegangen, dass dieses Thema in den Lehrbüchern für DaF nur vereinzelt und unübersichtlich dargestellt wird. Beide Hypothesen haben im praktischen Teil nur teilweise Bestätigung gefunden, weil dieses Phänomen in den Lehrbüchern zwar

anscheinbar unzureichend und vereinfacht dargestellt wird, doch die Grammatik in analysierten Lehrbuchreihen den Lernenden absichtlich implizit vermittelt wird und meist auf der imitativen Methode aufbaut.

Den Schwerpunkt des praktischen Teils bildet die Analyse von drei Lehrbuchreihen hinsichtlich der im theoretischen Teil behandelten Satzgliedstellung. Es sind die Lehrbücher „Deutsch mit Max“, „Heute haben wir Deutsch“ und „Ping Pong“ analysiert worden. In allen ausgewählten Lehrwerken wird der Satzgliedstellung Aufmerksamkeit gewidmet, jedoch in unterschiedlichen Ausmaß und in verschiedenen Kapiteln. Die Analyse der bereits erwähnten Lehrbücher hat das Gesamtergebnis gebracht, dass die Satzgliedfolge in den Lehrbüchern implizit und ohne irgendwelche Erklärung dargestellt wird, wobei in zwei (Heute haben wir Deutsch, Ping Pong) aus drei analysierten Lehrbuchreihen alle drei Satztypen und ihre Wortfolge vermittelt werden. Schließlich ist im praktischen Teil der Arbeit eine sich auf diese Problematik konzentrierte Lehrereinheit vorgeschlagen worden. Der Entwurf einer Unterrichtsstunde mit dem Zentralthema „Wortfolge in einem einfachen Satz“ stellt einen möglichen Weg dar, wie die Stellung der Satzglieder im deutschen Satz eingeübt werden können. Es sind hier verschiedene Übungen und Tätigkeiten angeboten, die der Lehrer zur Einübung dieses Phänomens benutzen kann. Der Unterrichtsstunde selbst geht eine Vorbereitungsstunde voraus, an die angeknüpft worden ist.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die gesamte Arbeit einen Einblick in die Thematik der Satzgliedstellung bietet. Sie hat sich eingeschränkt mit der Problematik der Satzglieder und ihren Stellungsmöglichkeiten befasst und hat vor allem eine Möglichkeit ihrer didaktischen Vermittlung vorgeschlagen. Einerseits soll diese Arbeit zeigen, in welchem Ausmaß die Problematik der Satzgliedstellung in den Lehrwerken vorkommt, andererseits kann sie als eine Quelle der didaktischen Materialien im Deutschunterricht dienen.

5. Literaturverzeichnis

Linguistische Literatur:

Abraham, W. (1982): Satzglieder im Deutschen. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Adamzik, K. (2004): Sprache: Wege zum Verstehen. A. Franke Verlag, Tübingen.

Admoni, W. (1970): Der deutsche Sprachbau. Verlag C. H. Beck, München.

Altmann, H. (1981): Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Tübingen.

Altmann, H., Hoffman, U. (2008): Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Bauer, J., Grepl, M. (1975): Skladba spisovné češtiny. SPN, Praha.

Berglová, E. a kol. (2002): Moderní gramatika němčiny. Fraus, Plzeň.

Brinkmann, H. (1962): Die deutsche Sprache. Düsseldorf.

Bußmann, H. (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner, Stuttgart.

Čechová, M. a kol. (1996): Čeština – řeč a jazyk. ISV, Praha.

Daneš, F., Hlavsa, Z., a kol. (1981): Větné vzorce v češtině. Academia, Praha.

Drach, E. (1963): Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Wissenschaftl. Buchgesellschaft, Darmstadt.

Duden 1 (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Duden 4 (2005): Die Grammatik. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Eichler, E. (1978): Deutsche Grammatik. Athenäum Verlag, Kronberg.

Engel, U. (1996): Deutsche Grammatik. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Eisenberg, P. (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart, Weimar.

Erben, J. (1966): Abriss der deutschen Grammatik. Akademie-Verlag, Berlin.

Erben, J. (1968): Deutsche Grammatik. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Eroms, H. (2000): Syntax der deutschen Sprache. Walter de Gruyter, Berlin.

Etzensperger, J. (1979): Die Wortstellung der deutschen Gegenwartssprache als Forschungsobjekt. Walter de Gruyter, Berlin.

Glinz, H. (1990): Deutsche Syntax. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart.

Glück H., Sauer W. (1990): Gegenwartsdeutsch. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart.

Havránek, Jedlička (1981): Česká mluvnice. SPN, Praha.

Havránek, Jedlička (1996): Stručná mluvnice česká. Fortuna, Praha.

Hall, K., Scheiner, B. (2001): Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag, Ismaning.

Heidolph, Flämig, Motsch (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik. Akademie-Verlag, Berlin.

Helbig, G. (1993): Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß. Judicium Verlag, München.

Helbig, G., Buscha, J. (2001): Deutsche Grammatik. Berlin, München.

Heringer, H. (1970): Deutsche Syntax. Walter de Gruyter, Berlin.

Hentschel, E., Weidt, H. (1994): Handbuch der deutschen Grammatik. Walter de Gruyter, Berlin.

Chomsky, N. (1970): Aspekte der Syntax – Theorie. Akademie Verlag, Berlin.

Jung, W. (1973): Grammatik der deutschen Sprache. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.

Karlík P., Nekula M., Pleskalová J. (ed.) (2002). Encyklopedický slovník češtiny. Nakl. Lidové noviny, Praha.

Musan, R. (2009): Satzgliedanalyse. Universitätsverlag WINTER, Heidelberg.

Popp, H. (1995): Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Judicium Verlag, München.

Povejšil (1994): Mluvnice současné němčiny. Academia, Praha.

Rug, W., Tomaszewski, A. (1993): Grammatik mit Sinn und Verstand. Verlag Klett Edition Deutsch, München.

Schreinert, G. (1972): Von Verb, Satzbau und Stil. Volk und Wissen Verlag, Berlin.

Šaur, V. (2004): Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice. Ottovo nakladatelství, Praha.

Štícha, F. (2003): Česko – německá srovnávací gramatika. Argo, Praha.

Tesnière, L. (1980): Grundzüge der strukturalen Syntax ; Hrsg. und übers. von Ulrich Engel. E. Klett und J. G. Cotta, Stuttgart.

Wellmann, H. (2008): Deutsche Grammatik. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

Wöllstein-Leisten, Heilmann, Pikner (1997): Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse. Tübingen.

Zifonun, G. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Walter de Gruyter, Berlin.

Internetquellen:

http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/15/Skript-Heinz.pdf

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/begriffe.html>

Didaktische Literatur:

Beneš, E. (1970): Metodika cizích jazyků. SPN, Praha.

Funk, H., Koenig, M. (1991): Grammatik lernen und lehren. Langenscheidt, München.

Hendrich, J. (1988): Didaktika cizích jazyků. SPN, Praha.

Choděra, R. (2006): Didaktika cizích jazyků. Academia, Praha.

Janíková, V. (2010): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Brno.

Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U. (1981): Übungstypologie zur kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin, München.

Podrápská, K. (2008): Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Nakladatelství Bor, Liberec.

Weigmann, J. (1992): Unterrichtsmodelle für DaF. Max Hueber Verlag, Ismaning.

Lehrbücher:

Fišarová, O., Zbranková, M. (2006): Deutsch mit Max 1. Němčina A1. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

Fišarová, O., Zbranková, M. (2007): Deutsch mit Max 2. Němčina A1. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň.

Kopp, G., Frölich, K. (2001): Ping Pong 1. Lehrbuch. Max Hueber Verlag, Ismaning.

Kopp, G., Frölich, K. (2001): Ping Pong 2. Lehrbuch. Max Hueber Verlag, Ismaning.

Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Nöbauer, I. (1997): Heute haben wir Deutsch 1. Lehrbuch. Arbeitsheft. Učebnice němčiny pro základní školy. Agentura Jirco, Praha.

Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Kratochvílová – Ziegert, Ch. (1998): Heute haben wir Deutsch 2. Lehrbuch. Arbeitsheft. Učebnice němčiny pro základní školy. Agentura Jirco, Praha.

Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Kratochvílová – Ziegert, Ch. (1997): Heute haben wir Deutsch 3. Lehrbuch. Arbeitsheft. Učebnice němčiny pro základní školy. Agentura Jirco, Praha.

Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Kratochvílová – Ziegert, Ch. (1997): Heute haben wir Deutsch 4. Lehrbuch. Arbeitsheft. Učebnice němčiny pro základní školy. Agentura Jirco, Praha.

Kouřimská, M., Jelínek, S., Kettenburg, U., Kučerová, L., Kratochvílová – Ziegert, Ch. (1998): Heute haben wir Deutsch 5. Lehrbuch. Arbeitsheft. Učebnice němčiny pro základní školy. Agentura Jirco, Praha.